



# PUCRS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA:  
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA*

GLÓRIA ISABEL SATTAMINI FERREIRA

Porto Alegre, 1999

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Av. Ipiranga, 6681 - Caixa Postal 1429  
Fone: (051) 320-3500 - Fax: (051) 339-1564  
CEP 90619-900 Porto Alegre - RS  
Brasil

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA:  
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

**GLÓRIA ISABEL SATTAMINI FERREIRA**

*glo@prov.na.com.br*

*TUDO*

Orientadora: \_\_\_\_\_

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARLENE CORRERO GRILLO**

Porto Alegre, 1999



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GLÓRIA ISABEL SATTAMINI FERREIRA

**A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA:  
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

GLÓRIA ISABEL SATTAMINI FERREIRA

Orientadora:

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARLENE CORRERO GRILLO

Porto Alegre, 1999

UFRGS  
BIBLIOTECA  
F. 5809  
10.311  
10.311

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GLÓRIA ISABEL SATTAMINI FERREIRA

**A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA:  
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação apresentada para apreciação e parecer da Banca Examinadora

---

Prof.a. Dr.a Marlene Correro Grillo

---

---



## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383p Ferreira, Glória Isabel Sattamini

A prática reflexiva do professor de biblioteconomia:  
transposição didática / Glória Isabel Sattamini Ferreira;  
orientadora Marlene Correro Grillo .- Porto Alegre, 1999.

Diss. (Mestrado em Educação) - PUCRS. Fac. de Educação

1. Prática pedagógica 2. Biblioteconomia 3. Transposição  
didática

CDD 371.1020711

020

Bibliotecária responsável

Glória Isabel Sattamini Ferreira

CRB 10/176

## ABSTRACT

## AGRADECIMENTOS

This study has the support of several teachers who managed to be in the process of teaching of the Library Science Course of the Faculdade de Educação e Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. It may be considered as a qualitative, descriptive and exploratory research. I am grateful to the following: for the work of the interviewees, especially Prof. Dr. Marlene Corroero Grillo.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Corroero Grillo, pela orientação segura e pela amizade que demonstrou ao longo de nossa convivência neste período.

A todos que participaram direta ou indiretamente colaborando na realização deste trabalho.

The author wishes to thank the following: for the work of the interviewees, especially Prof. Dr. Marlene Corroero Grillo. The establishment of study groups is suggested as well as research courses. It is desired that the teacher is supported by the institution in order to influence the work of teaching and developing knowledge in the field of Library Science, based on theoretical activities.



## ABSTRACT

This study has the objective to identify how didactic transposition occurs in the practice of teachers of the Library Science Course of the Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. It may be characterized as a qualitative, descriptive and interpretative research. It has been based on interviews with eight teachers that teach professionalizing subjects. For the analysis of the interviews, principles of Content Analysis have been applied and four categories have been identified. The Category Teacher's Knowledge includes the subcategories: Librarian Knowledge, Practical Teaching Knowledge, and Knowledge of the Curriculum. The Category Sources of Knowledge has been subdivided into Professional Librarian Formation, Specialized Literature and Professional Context. The Category Building of Knowledge has been subdivided into Student Knowledge, Knowledge of the Self and Class Management. Finally the category Didactic Transposition, including the subcategories Methodological Approaches and Contextualization. Research results highlight a contextualized way and the use of varied methodological approaches in the development of the study programs of the Course to broaden the meaning of contents for the students, characterizing didactic transposition in the practice of the teachers interviewed. The establishment of study groups is suggested as well as specific courses on didactic and pedagogical subjects to allow the teacher to deepen his reflections on contents that influence the way of working with and developing knowledge in the field of Library Science, based on theoretical principles.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar como ocorre a transposição didática na prática dos professores de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É caracterizado como uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. Baseou-se em entrevistas realizadas com 08 professoras ministrantes de disciplinas profissionalizantes. A análise das entrevistas, utilizando a Análise de Conteúdo, identificou quatro categorias. A Categoria Conhecimento do Professor inclui as subcategorias: Conhecimento do Bibliotecário, Conhecimento Prático Docente, Conhecimento Curricular. A Categoria Fontes do Conhecimento subdivide-se em Formação Profissional Biblioteconômica, Literatura Especializada e Contexto Profissional. A Categoria Construção está subdividida em Conhecimento do Aluno, Autoconhecimento e Administração das Aulas. Por último, a Categoria Transposição Didática, inclui as subcategorias Abordagens Metodológicas e Contextualização. Os resultados da pesquisa evidenciam a forma contextualizada e o uso de abordagens metodológicas variadas no desenvolvimento dos programas do Curso, para ampliar o significado dos conteúdos para os alunos, caracterizando a transposição didática das professoras entrevistadas. Sugere-se o estabelecimento de grupos de estudo e cursos específicos sobre a área didático-pedagógica, para permitir que o professor, a partir de princípios teóricos, aprofunde a reflexão sobre conteúdos que influem na forma de desenvolver e trabalhar o conhecimento de Biblioteconomia.



## SUMÁRIO

	P.
1 INTRODUÇÃO .....	1
2 JUSTIFICATIVA .....	4
3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA .....	7
4 OBJETIVOS .....	8
5 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA .....	9
5.1 O Professor e o Contexto Cultural .....	9
5.2 A Prática Pedagógica .....	10
5.3 O Pensamento Reflexivo do Professor .....	13
5.4 Conhecimento Prático .....	16
5.5 Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos .....	17
5.6 Transposição Didática .....	19
5.7 A Prática Pedagógica, a Reflexão e a Transposição Didática .....	22
6 METODOLOGIA .....	23
6.1 Caracterização da Pesquisa .....	23
6.2 Questões de Pesquisa .....	23
6.3 População Estudada .....	23
6.4 Etapas <i>Instrumento de coleta de dados:</i> .....	24
6.5 Análise dos Dados .....	25
7 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	30
7.1 Categoria 1 - Conhecimento do Professor .....	30
7.2 Categoria 2 - Fontes de Conhecimento do Professor .....	44
7.3 Categoria 3 - Construção do Conhecimento do Professor ..	60
7.4 Categoria 4 - Transposição Didática .....	70
8 REFLEXÕES FINAIS .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	88

## 1 INTRODUÇÃO

A ação humana é caracterizada pela intencionalidade e implica uma reflexão sobre as circunstâncias envolvidas, a partir de objetivos vinculados a crenças e valores do sujeito. Desse modo, as decisões e as ações humanas são sempre impregnadas de ideologia de um grupo social.

GIROUX (1997), ao referir-se às ações dos professores, considera-os como intelectuais e salienta o aspecto de que nenhuma atividade humana, independentemente de quanto rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível:

“ Este é ponto crucial, pois, ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade de integrar o pensamento e a prática, e assim, destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos.” (1997, p.161)

A ação pedagógica, como salienta VASCONCELLOS (1995), não ocorre instintivamente, mas parte de uma reflexão, portanto de uma elaboração pessoal. Caracteriza-se por ocorrer em um ambiente de grande complexidade e instabilidade, o que obriga o professor a desenvolver um *pensamento de reflexão na ação e sobre a ação*.



Afirmar que a prática é reflexiva significa reconhecer que os próprios professores têm idéias, crenças e teorias que podem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino.

O conceito do professor reflexivo valoriza a atuação do professor na medida em que acredita que somente se pode modificar a prática a partir da reflexão sobre o realizado, e a partir desse processo obter uma consciência crítica, possibilitando estabelecer direcionamentos e concretizar correções e adaptações na ação pedagógica.

A construção individual é feita através de um relacionamento entre teoria e prática, baseada em experiências vividas pelo professor tanto em termos de sua ação pedagógica como em outros âmbitos de sua vida. É uma construção pessoal, circunstancial, influenciada pelo contexto social e cultural.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva estudar a prática pedagógica, salientando a importância da reflexão do professor nas atividades de seleção, organização dos conteúdos e na (re) construção do conhecimento para tornar os saberes ensináveis (PERRENOUD, 1993), o que constitui a transposição didática.

Busco uma compreensão do pensamento do professor e de suas habilidades, através do desvelamento de conhecimentos e estratégias utilizados no seu cotidiano em sala de aula, no sentido de evidenciar aspectos relacionados à forma como os docentes do Curso de

Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) efetuam a transposição didática.

Foram entrevistadas oito professoras que ministram disciplinas que integram uma matéria profissionalizante do Departamento de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS.

O tema tem ligações com a ação pedagógica, na forma como o professor pensa e age para desempenhar o seu papel de professor universitário, especificamente, efetuando a adequação dos conteúdos para ensinar, construindo e solidificando, ao mesmo tempo, o seu conhecimento prático.

Ao longo da sua caminhada, o docente ocupa uma posição que é fruto de onde já esteve (formação, ambiente, experiências) de onde está (presente) e para onde vai (futuro). O professor se constrói.

Espero contribuir com os resultados desta pesquisa para trazer à tona elementos importantes da ação do professor de Biblioteconomia, que permitirão visualizar com maior clareza a sua prática.



## 2 JUSTIFICATIVA

O interesse em efetuar este estudo delineou-se a partir de minha colaboração em um estudo do NAU - Núcleo de Avaliação Universitária da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, em 1995, no qual foi evidenciada a necessidade de se conhecer mais detalhes sobre a prática do docente do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da FABICO/UFRGS.

Meu foco de atenção foi se definindo e especificando a partir de uma pesquisa sobre Transposição Didática (GRILLO, 1997), desenvolvida na disciplina Prática de Pesquisa sobre Ação Pedagógica, ministrada pela professora Dra. Marlene Correro Grillo, no segundo semestre de 1997.

No atual momento em que se pensa transformar a estrutura da Universidade, é de interesse conhecer seus diversos elementos sob uma visão mais aprofundada e que possibilite clareza para melhor entender essa Instituição.

Minha proposta vai ao encontro de um pensamento comum na área de Educação, explicitada no texto apresentado pelo SINDICATO NACIONAL DE DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR (1996), comentando a representatividade da Universidade:

"... não lhe cabe apenas preencher uma função de reprodução de estruturas, relação e valores, mas acolher os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos, indispensáveis para configurá-la como um dos fatores dinâmicos na evolução da história da sociedade." (Série Cadernos Andes, Brasília, n.2, de 1996, p.21)

Nessa perspectiva os professores do Curso de Biblioteconomia finalizaram, recentemente, a definição de um novo Currículo, baseado no desenho do novo profissional que se deseja formar, em função de um mercado de trabalho que evolui rapidamente, exigindo novas habilidades do Bibliotecário no gerenciamento, organização e produção da informação.

Tendo em vista a exigência de um bibliotecário crítico, participativo e que se mantenha em uma atualização constante, impõe-se que esse profissional, além de *aprender a fazer* (conhecimento profissional), venha a *aprender a conhecer*, adquirindo meios para a compreensão, exigência de um *aprender a aprender* constante.

Entre outros itens, impõe-se que esse profissional *aprenda a viver junto*, a fim de que possa participar e cooperar com outras atividades humanas, especialmente porque, nessa área de trabalho em instituições, prevalece uma tendência para o trabalho em equipe. É imprescindível um bom relacionamento e <sup>de acordo</sup> comunicação, em um clima de participação e respeito pelo próximo, no caso o colega, assim como com o público, esse último, os usuários dos serviços de informação, a finalidade máxima que determina os rumos e a própria existência dessa atividade profissional.



Essas características do novo Bibliotecário que se desejam somente serão alcançadas através de um ensino que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, do discernimento e que não se restrinja a transformar o aluno em um mero consumidor de informações, pois "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (FREIRE, 1997, p.52)

Cabe aos docentes a responsabilidade de refletir sobre sua prática pedagógica e desenvolver alternativas educacionais adequadas a seus alunos. Torna-se necessário introduzir mudanças no Ensino Superior, para que a Universidade realmente atinja seus objetivos e prepare profissionais que supram as demandas de um mercado de trabalho em constante evolução.

SANTOS (1997), fazendo um questionamento sobre **quem é o docente de Biblioteconomia**, diz ser esse um profissional, possuidor de título de bacharel, um especialista que domina um aspecto de sua área de conhecimento, salientando que é, na maioria de vezes, um autodidata no ensino. Essa situação é confirmada pelo Curso de Biblioteconomia da UFRGS onde poucos professores possuem formação pedagógica obtida em cursos de pós graduação.

A preocupação com a qualidade do ensino de Biblioteconomia, a reconhecida necessidade de se repensar a prática que vem sendo desenvolvida, bem como a aceitação das afirmações sobre os professores de Biblioteconomia, especialistas na área, mas, em geral, autodidas na docência, justificam a definição do problema em que se fundamenta este estudo.

### 3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O problema focalizado neste estudo é expresso pela seguinte questão:

**Como ocorre a Transposição Didática na prática do professor do Departamento de Biblioteconomia da FABICO/UFRGS?**



## **4 OBJETIVOS**

Este estudo tem por objetivos:

### **4.1 Principal**

Identificar como ocorre a transposição didática na prática dos professores do Departamento de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **4.2 Intermediários**

**4.2.1** Identificar os conhecimentos de que necessitam os professores para ensinar as disciplinas que ministram.

**4.2.2** Identificar onde, como e quando os professores obtêm o conhecimento necessário para sua prática pedagógica.

**4.2.3** Identificar conhecimentos construídos pelo professor, ao realizar a prática pedagógica.

**4.2.4** Analisar modificações que os conteúdos sofrem ao longo da trajetória dos professores.

## 5 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

### 5.1 O Professor e o Contexto Cultural

Os valores e as crenças dos professores influenciam a reflexão e a tomada de decisão, repercutindo no direcionamento de sua trajetória profissional. Assim as escolhas das práticas irão depender da visão de mundo do professor e seus enfoques dependem, também, da cultura vigente no seu meio social.

A questão pedagógica é cada vez mais definida em termos culturais, dentro de um processo através dos quais as pessoas interagem com outras em seu ambiente, em uma dinâmica que supõe a existência de um diálogo entre as culturas.

Partindo da idéia de PAULA & GROSSBERG, a cultura:

“... é entendida como uma forma de vida - compreendendo idéias, atitudes, linguagens, prática, instituições e estruturas do poder - quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante.” (1995, p.14)

Nessa perspectiva, CANDAU (1995) salienta a atenção que se deve dar à dimensão cultural como um dos componentes da educação escolar, por vez tratar-se de um universo diversificado e provocativo; expressões de diferentes universos culturais nele estão presentes, assim como



manifestações populares e eruditas, pois: "Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles". (FORQUIN, 1993, p.167-168)

Percebemos, dessa forma, que a cultura escolar é determinada pelas condições que refletem o comportamento, o pensamento e a organização de um grupo inserido em um determinado contexto social.

BERTRAND & VALOIS (1994) acrescentam a idéia de que os objetivos escolares são indicados pelo meio social e, por possuírem uma certa autonomia, podem vir a intervir nas orientações da sociedade, aceitando, adaptando ou contestando-as. Dessa forma, como dizem esses autores, a organização educativa, assim como a produção de normas, leis e regras é determinada pelas orientações da sociedade em que está inserida, existindo concomitantemente a possibilidade de ela interferir e colaborar na transformação do contexto social.

## 5.2 A Prática Pedagógica

Focalizando a organização educativa e o ensino como algo em constante evolução, vejo a concepção de profissionalidade apresentada por GIMENO SACRISTÁN (1997), determinada pelo momento histórico e pela realidade escolar, pois, para compreender a prática pedagógica, é necessário perceber que ela se trata de um produto de interações complexas.

Dessa forma o conhecimento da prática pedagógica implica o reconhecimento de interações realizadas em três níveis, conforme POPKEWITZ (1986):

- a) o contexto pedagógico, constituído pelas práticas cotidianas em sala de aula que definem de forma mais imediata as funções dos docentes;
- b) o contexto profissional dos docentes, ou seja, o coletivo profissional, que elabora como grupo um modelo de comportamento profissional embasado em ideologias, conhecimentos, crenças e rotinas legitimados em suas práticas, condensando, assim, um saber técnico que em muitos casos representa absorção de valores dominantes em um contexto social;
- c) o contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos.

Assim, o ensino é visto como uma prática social, não somente porque acontece uma interação entre professores e alunos, mas porque esses são os atores de um cenário que reflete aspectos de uma cultura social dos respectivos contextos.

Para GIMENO SACRISTÁN (1997), na perspectiva do paradigma ecológico, a prática educacional não pode ser entendida restrita à ação do professor, mas em função de um quadro de influências que colaboram na sua configuração:



- a) práticas pedagógicas de caráter antropológico - incluindo crenças e sentimentos de uma sociedade ou cultura, portanto, anteriores e paralelas à escola;
- b) práticas escolares institucionais em diversos níveis ou âmbitos;
- práticas pedagógicas relacionadas ao sistema escolar como um todo;
  - práticas de índole organizativa, baseadas nas organizações peculiares dos respectivos estabelecimentos de ensino;
  - práticas didáticas educativas próprias do âmbito da aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica. Nesse meio, que aliás não é o único, é que transcorre a maior parte das atividades dos docentes e alunos;
- c) práticas concorrentes - práticas que não são estritamente pedagógicas, acontecem muitas vezes fora do sistema escolar, mas influenciam diretamente as próprias atividades técnicas dos docentes.

A imagem da autonomia docente é relativa, nessa visão de GIMENO SACRISTÁN (1997), e nos dá consciência do **caráter poliédrico** da profissão docente, visto que muitas das atividades exigidas na sua ação são partilhadas com outros profissionais.

A profissão se configura como um ofício compartilhado pelo docente e demais atores que participam do cenário educacional, pois, nesse quadro existem conhecimentos e atividades que não são de responsabilidade única do professor. A educação não é restrita à sala de aula e depende de interações com outros segmentos da sociedade.

Assim, o conceito de prática mais imediato está relacionado a atividades de ensino concretizadas em um contexto de comunicação interpessoal, em que docentes e alunos desenvolvem um currículo dentro de um espaço delimitado.

A prática da docência representa múltiplas tarefas, funções educativas que se realizam no tempo e no espaço de trabalho de classe: trabalhos de planejamento, a ação pedagógica e a avaliação dos alunos.

QUINTANA CABANAS (1988) salienta que em toda a práxis vai sempre implícita uma reflexão. A ação pedagógica é realizada a partir de um componente de caráter reflexivo. A procura de atualização e de uma aprendizagem permanente serve para aumentar as possibilidades da reflexão sobre a prática..

### **5.3 O Pensamento Reflexivo do Professor**

A docência envolve habilidades para tratar situações diversas que muitas vezes são inesperadas e requerem muita reflexão para o professor tomar decisão e chegar à ação. Exige, desse modo, que o professor reflita sobre a ação (pensamento pré-ativo) sobre o que foi realizado (pensamento



pós-ativo) e também torna necessário que ele desenvolva um pensamento na ação (reflexão na ação).

A observação da realidade circundante, segundo MARCELO GARCIA (1992), exige três níveis de reflexão:

- 1 análise das ações explícitas (observações de ações, questionamentos dos alunos, procura de motivações para trabalhar os conteúdos);
- 2 planejamento e reflexão (planejamento da prática, comparação entre o planejado e o executado, ou seja, a reflexão sobre o conhecimento prático);
- 3 considerações éticas (análise ética ou política da própria prática, criando uma consciência crítica das possibilidades e limitações do contexto social, cultural e da compreensão da ideologia do sistema educativo).

NÓVOA (1992), referindo-se à formação de professores, salienta que essa deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça um enriquecimento para sua participação profissional.

Autores como Zeichner e Dewey são citados por ASHCROFT & GRIFFITHS (1989), para explicar a idéia de que, além do conhecimento técnico, o professor precisa desenvolver habilidades para se tornar um professor reflexivo. Deve ter mente aberta, ser responsável e ainda ter algumas outras características específicas como saber trabalhar em grupo,

comunicar e trocar idéias, analisar e avaliar dados e ainda desenvolver espírito crítico em relação a aspectos morais, sociais e políticos.

Essa reflexão sobre a prática não é restrita a aspectos técnicos, pois envolve todo um conjunto de elementos afetivos que emergem da vida do professor, pois na ação: ". . . a reflexão implica intuição, emoção, paixão, não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotada e ensinada aos professores . . ." (ZEICHNER, 1993, p.18).

A conscientização do professor sobre o seu papel e sua possibilidade de intervir na realidade colaborando com a mudança traz a valorização do professor com seu conhecimento prático, tipo específico de conhecimento resultante da articulação do conhecimento acadêmico com a experiência.

Cumprе salientar que a valorização do conhecimento prático não o desvincula do conhecimento teórico, o qual permite uma maior lucidez no pensamento do professor, evitando uma ação reduzida ao senso comum.

A reflexão sobre a prática caracteriza uma nova linha de investigação que considera o conhecimento decorrente da trajetória profissional do professor focalizado sob a luz do contexto e da época.

A reflexão do professor sobre a sua prática irá depender do seu grau de envolvimento como profissional (profissionalidade) e terá como resultado a tomada de decisão, explicitada muitas vezes na transposição didática.



## 5.4 Conhecimento Prático

O conhecimento prático é construído no decorrer da trajetória profissional do docente. É pessoal, fruto de sua experiência, e delimitado nas suas características e âmbito pelo próprio contexto.

ZABALZA define conhecimento prático como ". . . tipo de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que vão se consolidando como um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação." (1994, p.51)

ELBAZ (1983) procurou definir em um estudo os elementos e a organização interna do conhecimento prático, incluindo cinco áreas cujos elementos estruturam o conhecimento prático:

- 1 conhecimento de si mesmo: valores, crenças, metas pessoais.  
**(autoconhecimento);**
- 2 conhecimento do próprio meio: classe, relação com os colegas, administração **(conhecimento do contexto);**
- 3 conhecimento da matéria ou área que leciona como corpo organizado de conhecimentos e destrezas **(conhecimento acadêmico e pedagógico);**
- 4 conhecimento do currículo: objetivos, necessidades do aluno, prioridades, função das diversas matérias, etc.;
- 5 conhecimento da instrução: métodos de ensino, teorias de aprendizagem, procedimentos de avaliação, utilização de recursos,  
**(conhecimento pedagógico).**

O conhecimento pedagógico no entendimento de ELBAZ (1983), está relacionado ao conhecimento da instrução.

É por intermédio de sua atividade com o aluno, sentindo a reação das turmas diante de sua prática que o professor coleta elementos úteis para o seu aperfeiçoamento como docente.

A partir da sua prática, o professor pode questionar e obter resposta para diversos itens, tais como:

- quais as condições propícias para a aprendizagem de seus alunos?
- como deve agir em determinadas circunstâncias?

## 5.5 Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos

O conhecimento pedagógico do conteúdo, diz SHULMAN (1986), é o que desperta maior interesse do professor, sob o ponto de vista didático, uma vez que ele resulta de uma combinação entre o **conhecimento da matéria** e o **conhecimento do modo de ensinar**.

O *conhecimento pedagógico dos conteúdos* compreende:

"... as formas mais úteis de representação de idéias, de analogias mais importantes, ilustrações, exercícios, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível." (SHULMAN, 1986, p.9)

É complementado pela utilização de recursos didáticos, tais como filmes, programas de computação, entre outros. Inclui também a



compreensão do professor para discernir o que faz a aprendizagem de um tópico específico ser fácil ou difícil, considerando as concepções e pré-concepções dos alunos conforme a respectiva bagagem cultural que eles já possuem.

O conhecimento do modo de ensinar, diferentemente do conhecimento do assunto cuja fundamentação é construída durante a formação profissional, é o resultado de uma elaboração pessoal ao longo das vivências profissionais do docente, em termos de sua prática pedagógica.

À medida que o professor se exercita na sua prática diária, ele vai tomando conhecimento de diferentes formas de ensinar os conteúdos, de acordo com as circunstâncias e conforme o tipo de aluno. Assim, ele vai desenvolvendo uma bagagem de conhecimentos que lhe possibilita adequar a matéria a ser focalizada de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.

MARCELO GARCIA (1992) salienta que a importância dada a esse tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica e linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de profissionais, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao desenvolver o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.

## 5.6 Transposição Didática

Esse conceito está relacionado à questão do conhecimento pedagógico do conteúdo e busca combinar o conhecimento do conteúdo formal com o do tratamento didático que deve receber tal conteúdo, para tornar-se de fácil compreensão para o aluno.

CHEVALLARD (1985) apresenta o conceito de transposição didática como a passagem do saber sábio ao saber ensinável.

Para LOPES (1997), a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível na cultura de um dado momento histórico, mas igualmente tem por função tornar os saberes selecionados, efetivamente transmissíveis e assimiláveis; com essa finalidade "exige-se um exaustivo trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática . . ." ( LOPES, 1997, p.563)

A transposição didática representa uma relação dialética entre a teoria e a prática, é uma atividade pessoal, em que o esforço da ação do professor concentra-se para analisar, segmentar, adaptar o conteúdo a ser ensinado, conforme o contrato didático que se estabelece entre o professor, aluno e conhecimento. Por ser um trabalho que exige aprofundamento, reflexão e adaptações, é comparada ao trabalho artesanal, à bricolagem e à tecelagem, para adequar os conteúdos às características das turmas, aos períodos e aos horários: ". . . o (sic) bricolage não se define pelo seu produto, mas sim pelo modo de produção: trabalhar com os meios



disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais." (PERRENOUD, 1993, p.49)

GIMENO SACRISTÁN (1997) salienta o aspecto das especificidades dos alunos e os respectivos ritmos de aprendizagem, impondo tratamentos de conteúdo e estratégias de ensino diferenciadas, idéia, aliás, compartilhada com FREIRE (1997), quando esse autor afirma que ensinar é também se confrontar com um grupo heterogêneo do ponto de vista de atitudes, da cultura e de projeções da personalidade.

Para se pensar a transposição didática, deve-se considerar, as disciplinas, os conteúdos, os períodos de aula, mas também é preciso efetuar uma adaptação desses conteúdos às atividades didáticas - problemas, tarefas, interrogações, projetos - permitindo, dessa forma, uma dinamização da prática, pois,

"A transposição didáctica é também uma tradução pragmática dos saberes para actividades, para situações didácticas. Situações em que é necessário planificar, introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão." (PERRENOUD, 1993, p.26)

O planejamento é algo essencial na ação do professor para pensar a transposição didática, pois permite um maior contato e uma delimitação do conteúdo e, assim, aumenta a profundidade da reflexão do professor, considerando todo um conjunto de elementos que são importantes para essa atividade específica.

A adaptação dos saberes a diferentes situações didáticas implica, muitas vezes, uma planificação para que se possa introduzir assuntos, relacionando-os com os conhecimentos prévios da turma. É importante nessa atividade o papel do professor como mediador, no sentido de coordenar e dinamizar as atividades, possibilitando desse modo, a ação dos alunos, propiciando, assim, que esses consigam alcançar uma aprendizagem autônoma.

"A planificação das actividades é essencial nesta dupla perspectiva. É claro que um professor experiente pode 'permitir-se' ir para as aulas, de vez em quando, sem ter se preparado e improvisar uma lição, fazer exercícios, até mesmo deixar os alunos 'trabalhar de forma inteligente'. Mas não pode ser um hábito." (PERRENOUD, 1993, p.46)

LOPES (1997) sugere a substituição do termo *transposição didática* por *mediação*, concluindo que ". . . defendemos a utilização do termo mediação ao invés de transposição para os processos de apropriação do conhecimento científico pela escola . . .". (LOPES, 1997, p.563)

A mediação é entendida como a intervenção, ou a intermediação consciente do educador no processo de ensino/aprendizagem. Para que a aprendizagem escolar aconteça, é necessária uma interação dialética entre o ser humano e o contexto social mediada pelo professor. A mediação é vinculada a um educador que crê estar em permanente construção e que também acredita na interação social como um meio de concretizar a aprendizagem dos alunos.

Ao aprofundarmos o conceito de transposição didática, percebemos que nele está implícita a ação que constitui a prática pedagógica, que tem



como objetivo ensinar ao aluno os conteúdos da cultura, do saber objetivo e mesmo de práticas sociais.

Dessa forma o conhecimento do professor exige uma criação e recriação permanente, sendo atualizado constantemente para que possa atender às imposições de um contexto. em constante evolução.

### **5.7 A Prática Pedagógica, a Reflexão e a Transposição Didática**

Os professores não podem ser encarados como os únicos responsáveis pelas suas opções na suas ações. Existe todo um quadro de influências que em diversos âmbitos (sociedade, sistema educacional, instituições) influenciam as escolhas e forma de desenvolver os conteúdos, os enfoques dos assuntos e relacionamentos com a realidade.

Podemos ver a transposição didática como um processo resultante de um trabalho intelectual do professor, que é feito considerando muitas variáveis, como conteúdo, aluno, realidade, entre outros. Exige uma prática pedagógica reflexiva para que o docente adapte os conteúdos para serem desenvolvidos em sala de aula, facilitando a aprendizagem.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Caracterização da Pesquisa 1.1

Este estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa ambientada no Curso de Biblioteconomia da UFRGS, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva e interpretativa.

### 6.2 Questões de Pesquisa 1.2

A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes questões:

- 6.2.1 Que conhecimentos são necessários ao professor para ensinar?
- 6.2.2 Onde, quando e como o professor adquire os conteúdos que hoje ensina?
- 6.2.3 Que conhecimentos o professor constrói ao longo de sua prática?
- 6.2.4 Que modificações sofrem os conteúdos de ensino em comparação ao início da prática profissional do professor?

### 6.3 População Pesquisada

A população estudada foi constituída por oito professoras de disciplinas de matéria profissionalizante do Curso de Biblioteconomia da UFRGS. Dessas, uma tem pós-doutorado, quatro são mestres e três são especialistas.



O critério da escolha destas professoras entre as vinte e três do corpo docente do referido curso foi baseado no fato de que as mesmas ministram disciplinas que constituem a essência do conhecimento profissional do Bibliotecário.

## 6.4 Etapas

A pesquisa atendeu às seguintes etapas:

### 6.4.1 Obtenção de dados

Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as 08 professoras de disciplinas de matérias profissionalizantes do referido curso. A seleção foi direcionada à obtenção de depoimentos que contribuíssem para o propósito da pesquisa.

No intuito de aprofundar as informações coletadas, foi necessário repetir as entrevistas, detalhando as questões relativas às modificações dos conteúdos ocorridas ao longo da prática pedagógica.

#### 6.4.1.1 *Instrumento*

As informações foram obtidas por meio de uma entrevista semi-estruturada gravada, cujo roteiro básico é apresentado a seguir:

- Nome da disciplina
- Tempo que ministra a disciplina
- Em que conhecimentos, informações te baseias para ensinar o conteúdo da tua disciplina?
- Como costumava ensinar o conteúdo da disciplina X? Por quê?

- Onde, quando e como aprendeste tais conteúdos?
- Tua escolha do modo de ensinar foi feita de que forma?
- Essa metodologia foi sempre igual ou foi mudando? O que influenciou nessa mudança?
- Há alguma de tuas estratégias que tu criaste ou adaptaste? Deu certo?
- Que reflexos pudeste observar com a aplicação dessa estratégia?
- Que fatores influem na tua decisão ao ensinar?
- Que conhecimento tu construístes ao longo da tua prática docente?

O instrumento foi testado em duas entrevistas-piloto. Esse teste permitiu efetuar algumas alterações, para adequar o instrumento aos objetivos da pesquisa e possibilitar uma maior desenvoltura para efetuar as entrevistas da pesquisa.

## **6.5 Análise dos dados**

As informações obtidas nas entrevistas gravadas foram transcritas e submetidas à Análise de Conteúdo, metodologia de pesquisa utilizada para uma compreensão da realidade por meio da descrição e interpretação de mensagens. Essa análise, seguindo a orientação de MORAES (1999, p.9) deve ser efetuada em cinco etapas:

- 1 Preparação das informações;
- 2 Transformação do conteúdo em unidades de significado;
- 3 Categorização;
- 4 Descrição;
- 5 Interpretação.



A preparação das informações refere-se à organização dos dados desde a transcrição das entrevistas, a codificação de todas os materiais obtidos e a identificação das amostras de informação relacionadas aos objetivos da pesquisa.

A transformação do conteúdo em unidades de significado - palavras, frases ou textos - consiste na leitura e definição de unidades de análise. Essas unidades são isoladas e registradas de modo que tenham um significado completo, mesmo fora do contexto original de onde foram retiradas. Após são reunidas em unidades mais amplas de acordo com características comuns.

A categorização corresponde à classificação dos elementos de uma mensagem. Seguindo critérios de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e consistência, as categorias devem atender aos objetivos da pesquisa, incluir todos os dados significativos para o trabalho proposto, baseadas em um único critério de classificação, possibilitando que cada elemento do conteúdo seja incluído em uma única categoria.

A descrição consiste na elaboração de um texto síntese para cada uma das categorias. Representa o primeiro momento da comunicação do resultado da pesquisa.

A interpretação, após a descrição dos dados, busca a compreensão de significados manifestos ou latentes do conteúdo analisado relacionando-os à fundamentação teórica, previamente apresentada ou à teoria construída a partir dos dados.

Seguindo as etapas sugeridas por MORAES (1999), inicialmente as entrevistas foram transcritas das gravações e codificadas.

Após várias leituras que possibilitaram uma melhor compreensão das entrevistas foram identificados os fragmentos de textos, constituindo as unidades de análise a serem categorizadas. Essas foram retiradas das transcrições das entrevistas e codificadas, para possibilitar a localização do texto original que integravam.

A seguir foi feita a categorização, quando a partir de releituras as unidades de análise foram agrupadas por características comuns de significado, produzindo categorias.

Essas categorias produzidas inicialmente foram examinadas e reagrupadas em quatro categorias: Conhecimento do Professor de Biblioteconomia; Fontes do Conhecimento do Professor; Construção do Professor e Transposição Didática.

1) Na Categoria Conhecimento do Professor de Biblioteconomia, foram reunidas as respostas relacionadas ao conhecimento necessário para o desenvolvimento da prática docente.

2) Na Categoria Fontes do Conhecimento do Professor foram identificadas as fontes do conhecimento utilizadas pelas docentes.

3) Na Categoria Construção do Professor foi apontado pelas entrevistadas o conhecimento construído ao longo de sua prática.



4) Por último na Categoria Transposição Didática foi feita uma síntese das idéias das professoras sobre o desenvolvimento dos conteúdos na tentativa de caracterizar esse aspecto no Curso de Biblioteconomia.

Para cada uma dessas categorias, foi elaborado um texto partindo da compreensão obtida pela análise de conteúdo, acrescida dos pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

A fim de apresentar uma visão integral das categorias e suas subdivisões foi organizado o quadro resumo que é apresentado a seguir.

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
1.1.1.1	1.1.1.1.1	1.1.1.1.1.1
1.1.1.2	1.1.1.2.1	1.1.1.2.1.1
1.1.1.3	1.1.1.3.1	1.1.1.3.1.1
1.1.1.4	1.1.1.4.1	1.1.1.4.1.1
1.1.1.5	1.1.1.5.1	1.1.1.5.1.1

## Quadro resumo da pesquisa:

### Questões de pesquisa, objetivos, categorias e subcategorias

<b>Questões de pesquisa Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
- Que conhecimentos são necessários ao professor para ensinar?	Identificar os conhecimentos de que necessitam os professores para ensinar as disciplinas que ministram	1 Conhecimento do professor de Biblioteconomia	1.1 Conhecimento do bibliotecário 1.2 Conhecimento prático docente 1.3 Conhecimento curricular
- Onde, como e quando o professor adquiriu os conteúdos que hoje ensina?	Identificar onde, como e quando esses professores obtém o conhecimento.	2 Fontes do conhecimento do professor	2.1 Formação profissional biblioteconômica 2.2 Literatura especializada 2.3 Contexto profissional
- Que conhecimentos o professor constrói ao longo de sua prática?	Analisar os conhecimentos construídos pelo professor ao longo de sua prática.	3 Construção do conhecimento do professor	3.1 Conhecimento do aluno 3.2 Autoconhecimento 3.3 Conhecimento de administração de aulas
- Que modificações sofreram os conteúdos de ensino em comparação ao início de sua prática?	Analisar as modificações que os conteúdos sofreram ao longo de sua prática pedagógica.	4 Categoria transposição didática	4.1 Abordagens Metodológicas 4.2 Contextualização



## 7 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

### 7.1 Categoria 1 - Conhecimento do Professor de Biblioteconomia

As respostas das professoras à questão de pesquisa "*Que conhecimentos são necessários ao professor para ensinar?*" deram origem à categoria **Conhecimento do Professor de Biblioteconomia**.

Refere-se aos processos e resultados de estudos gerais e específicos na área de Biblioteconomia, que qualificam profissionalmente o professor para a docência. Para fins de análise, está organizada em três subcategorias que levam em consideração experiências pessoais dos docentes em diferentes âmbitos, desde as próprias vivências enquanto alunos:

- *Conhecimento do bibliotecário.*
- *Conhecimento prático docente.*
- *Conhecimento curricular.*

#### *Conhecimento do Bibliotecário*

Inclui referências ao conhecimento da teoria da Biblioteconomia, conhecimento da prática profissional e conhecimento do instrumental. É baseado, predominantemente, na teoria da Biblioteconomia, a qual dá suporte às técnicas documentais e administrativas, assim como à

construção e ao uso dos instrumentos de controle e recuperação da informação utilizados na prática dos serviços de informação.

#### Conhecimento da Teoria de Biblioteconomia

O conhecimento da Teoria de Biblioteconomia (um dos elementos do conhecimento do bibliotecário), em seus aspectos filosóficos, estruturais e técnicos, foi apontado, de maneira consensual, pelas docentes, como fundamental na dinâmica do ensino e aprendizagem:

- *É fundamental que se conheça todo o conteúdo teórico da área temática, ou seja, os aspectos filosóficos relativos à classificação, assim como à estrutura do conhecimento.*
- *É preciso ter fundamentação teórica sobre as bases de dados e seu uso. Não somente das regras de seu uso, mas de como resolver um problema de informação de um determinado usuário.*

O conhecimento da teoria ainda foi destacado, mostrando a necessidade de uma elaboração contínua do docente face à questão da obsolescência da informação:

- *Conhecer a bibliografia, ler, aprender . . . Tenho o hábito de sempre procurar ler sobre as novas teorias nas publicações que vão sendo editadas do assunto da minha disciplina.*

A fala dessa docente vem reforçar uma exigência justificada pela necessidade de o bibliotecário atuar adequadamente como intermediário entre a informação e o usuário. A atualização do bibliotecário repercute na qualidade do ensino, possibilitando-lhe selecionar ou criar melhores exemplos e casos que tornem o conteúdo significativo para o aluno.



Pelo domínio do conhecimento teórico, o professor, também, adquire maior segurança e sente-se mais à vontade para abordar conteúdos, utilizando as melhores estratégias didáticas, questionando os alunos, estimulando sua curiosidade e participação.

- *Para qualquer disciplina, obviamente é necessário o conhecimento da teoria, do conteúdo, dos principais autores ... Se tu não tens domínio da teoria, ficas inseguro e transmites para o aluno essa insegurança da falta de conhecimento.*
- *Para ensinar, costumo me basear no conteúdo teórico da disciplina, incluindo objetivos e importância e faço uma revisão para poder me atualizar em cada semestre.*

Além de fornecer segurança ao docente, resulta na possibilidade de o professor aprofundar a reflexão sobre a ação que está desenvolvendo, viabilizando, em consequência, a revisão de sua prática e de sua teoria. Segundo SCHÖN (1992), é possível mesmo que crie uma nova teoria sustentada pelo conhecimento prático, estabelecendo uma espécie de conversação com a realidade da sala de aula e com os problemas que, em cada situação, vão se apresentando.

Em se tratando de uma literatura que revela acentuada influência da Biblioteconomia norte-americana, o professor necessita adaptar a teoria à realidade do país. Esse processo se torna possível pela dinâmica da reflexão na ação e sobre a ação, quando o docente, pelo conhecimento da teoria e pela vivência da prática, insere modificações, realiza ajustes no conteúdo em desenvolvimento, passando de mero consumidor a produtor de uma nova teoria.

O conhecimento da teoria é considerado por GIMENO SACRISTÁN (1998) como a primeira base intelectual de um profissional de ensino, uma vez que assegura o domínio em um certo nível da área de sua atividade profissional com relação à estrutura, significados educativos, dimensão social e histórica.

A existência de um corpo teórico organizado fornece embasamento ao curso. Entretanto, a teoria deve ser valorizada sem levar a extremos de desconsiderar outros conhecimentos.

Referindo-se à crítica do modelo curricular dominante, GIROUX (1997) diz que o valor da teoria depende de uma situação em que não seja limitada a uma mera estrutura explicativa da prática, incapaz de fornecer uma base racional para avaliar os fatos de um determinado contexto.

Essas reflexões encaminham para outros desdobramentos da subcategoria conhecimento do bibliotecário.

#### Conhecimento prático profissional em serviços de informação

O conhecimento da prática profissional em serviços de informação permite ao docente a contextualização do conteúdo a ser ensinado, facilitando exposições, explicações e questionamentos em sala de aula. Foi visto como outro fator preponderante para o bom desempenho do professor e representa uma limitação para aqueles que não têm experiência em serviços de informação:



O conhecimento da teoria é considerado por GIMENO SACRISTÁN (1998) como a primeira base intelectual de um profissional de ensino, uma vez que assegura o domínio em um certo nível da área de sua atividade profissional com relação à estrutura, significados educativos, dimensão social e histórica.

A existência de um corpo teórico organizado fornece embasamento ao curso. Entretanto, a teoria deve ser valorizada sem levar a extremos de desconsiderar outros conhecimentos.

Referindo-se à crítica do modelo curricular dominante, GIROUX (1997) diz que o valor da teoria depende de uma situação em que não seja limitada a uma mera estrutura explicativa da prática, incapaz de fornecer uma base racional para avaliar os fatos de um determinado contexto.

Essas reflexões encaminham para outros desdobramentos da subcategoria conhecimento do bibliotecário.

#### Conhecimento prático profissional em serviços de informação

O conhecimento da prática profissional em serviços de informação permite ao docente a contextualização do conteúdo a ser ensinado, facilitando exposições, explicações e questionamentos em sala de aula. Foi visto como outro fator preponderante para o bom desempenho do professor e representa uma limitação para aqueles que não têm experiência em serviços de informação:

O conhecimento da teoria é considerado por GIMENO SACRISTÁN (1998) como a primeira base intelectual de um profissional de ensino, uma vez que assegura o domínio em um certo nível da área de sua atividade profissional com relação à estrutura, significados educativos, dimensão social e histórica.

A existência de um corpo teórico organizado fornece embasamento ao curso. Entretanto, a teoria deve ser valorizada sem levar a extremos de desconsiderar outros conhecimentos.

Referindo-se à crítica do modelo curricular dominante, GIROUX (1997) diz que o valor da teoria depende de uma situação em que não seja limitada a uma mera estrutura explicativa da prática, incapaz de fornecer uma base racional para avaliar os fatos de um determinado contexto.

Essas reflexões encaminham para outros desdobramentos da subcategoria conhecimento do bibliotecário.

#### Conhecimento prático profissional em serviços de informação

O conhecimento da prática profissional em serviços de informação permite ao docente a contextualização do conteúdo a ser ensinado, facilitando exposições, explicações e questionamentos em sala de aula. Foi visto como outro fator preponderante para o bom desempenho do professor e representa uma limitação para aqueles que não têm experiência em serviços de informação:



- *A prática profissional que eu tive (apesar de agora estar há muito tempo em regime de dedicação exclusiva) me ajuda muito para fazer a correlação entre a teoria e a prática.*

Uma das entrevistadas reforçou a necessidade de o professor ter experiência profissional como Bibliotecário. É essa uma condição que não pode faltar, por tornar o ensino mais concreto e mais próximo do aluno e permitir efetuar relacionamentos com os serviços de informação, assim como com as diversas disciplinas do curso.

- *O ideal seria que tivéssemos uma vivência em serviços de informação, para que se pudesse aplicar exemplos com mais realismo na sala de aula. Na verdade, como não trabalho em uma biblioteca, fica muitas vezes bastante teórico... Sempre enfatizo que é necessário considerar o contexto, porque se costuma classificar considerando o público específico de um determinado contexto.*

As falas dessas duas professoras remetem aos estudos de GIMENO SACRISTÁN (1998) que afirmam a importância de o ensino considerar questões referentes ao contexto no qual se desenvolve. Para esse autor, o ensino cria uma interação entre professor e aluno, uma comunicação singular, códigos de comportamento profissionais particulares, mas sempre relacionados ao tipo de conteúdos culturais que circunscrevem esse espaço pedagógico específico.

Na realidade não se trata apenas de um contexto dando significado à prática, mas de uma superposição deles. POPKEWITS (1986) distingue o contexto dos fatos pedagógicos, o contexto profissional dos professores e o contexto social, em uma interação que impõe influências recíprocas.

No caso das professoras do Curso de Biblioteconomia, é decisiva a influência do contexto profissional representado pelos serviços de informação. Em decorrência de inovações tecnológicas utilizadas nesses serviços, foi desenhado o perfil do profissional que se aproxima cada vez mais da área de Informática, em detrimento da valorização da formação humanística, também necessária ao Bibliotecário como exigência do contexto social.

A visão do professor necessita também permitir ao aluno a elaboração de uma crítica à realidade profissional, fazendo a conexão entre teoria e prática. Algumas vezes os professores utilizam a sua experiência pessoal, não levando em consideração outras experiências que poderiam contribuir para que o aluno analisasse criticamente, chegando a elaborações pessoais originais.

#### Conhecimento do instrumental

O *conhecimento do instrumental* (integra o conhecimento do Bibliotecário) é adquirido, principalmente, pela *prática em serviços de informação*, que enriquece o conhecimento do uso e a construção de instrumentos de controle e de recuperação da informação, assim como proporciona maior familiaridade com os recursos de Informática.

O conhecimento do instrumental, segundo as entrevistadas, inclui a construção e o uso de instrumentos de controle e recuperação da informação (bibliografias, dicionários, códigos de catalogação, sistemas de classificação, bancos de dados, "software" entre outros).



Conforme PASQUARELLI:

“ É por meio destes instrumentos, como obras de referência, fontes bibliográficas, catálogos, livros, periódicos, normas técnicas, materiais especiais e bases de dados, que as informações são recuperadas, quando da busca, em momentos diversos.” (1996, p.13)

O conhecimento do idioma inglês foi também apontado como um instrumental imprescindível para a prática de Biblioteconomia e para o desempenho do professor dessa área profissional, o que é justificado pelo fato de serem nesse idioma grande parte da literatura da área, assim como muitos dos recursos de Informática utilizados em serviços de informação:

O conhecimento instrumental é considerado como um forte componente utilizado na sua ação pedagógica, como se pode sentir pelas palavras das professoras:

- *... porque o conhecimento do instrumental é a única forma que nós temos para poder realmente avaliar e mostrar as diferenças, e também o uso deles no ensino, detalhes que, na verdade, em literatura nenhuma você encontra.*
- *A essência desse trabalho são os dicionários que existem no mercado e que para ensinar esta disciplina é necessário conhecer.*
- *Como o conteúdo é um padrão, observa-se essencialmente o código relacionado ao seu uso na prática profissional. Basicamente o conteúdo da disciplina é centralizado no código, porque não tem como fugir disso.*

Outra entrevistada salienta a necessidade de efetuar consulta às bibliografias nacionais (Biblio, Bibliografia Brasileira, British Bibliography, etc.), instrumentos de controle bibliográfico, para poder efetuar

questionamentos aos alunos e salientar aspectos importantes para o seu

uso:

- *Realmente, tenho que conhecer muito as bibliografias e são tantos os detalhes dessas obras, que preciso elaborar questões bem específicas sobre elas, verificar cada uma delas, anotando as especificidades apresentadas.*

As normas e regras fazem parte do contexto profissional do bibliotecário, sendo por isso parte dos conteúdos dos cursos de Biblioteconomia. Sua abordagem deve ser feita de forma que os alunos não tenham uma visão dogmática e restrita da normatização, dificultando a sua criatividade e até mesmo o seu discernimento frente a situações que não se enquadram em padrões.

Entretanto, cabe chamar a atenção de que, no currículo de Biblioteconomia, existem outras disciplinas cujos conteúdos ampliam a visão do aluno. Procura-se, dessa forma, evitar a formação de um Bibliotecário com um perfil meramente técnico, fato, aliás, muito debatido por todos os profissionais da área e que nem sempre se consegue atingir, talvez pelas características da formação das próprias docentes.

O ensino de conteúdos relacionados ao instrumental, pelas características normativas e técnicas, pode reduzir as possibilidades de realizar críticas, adaptações e chegar a inovações em sala de aula, no momento em que o aluno está construindo seu conhecimento sobre um conteúdo que inclui um grande grau de detalhamento.



Em decorrência disso, em determinadas ocasiões, as docentes são obrigadas a se restringir a enfoques de determinados elementos para interpretação e aplicação da norma. Demonstram focalizar o instrumento, esquecendo-se, por vezes, das necessidades e da complexidade do contexto onde será utilizado:

- *Logo em cima do cabeçalho do exercício, eu já apresento "a ordem de citação" da tabela de lugar, tabela de pessoas... Consultando a tabela os alunos constroem o número de classificação.*

O fato de os conteúdos contemplarem muitas normas e outros instrumentais de uso consagrado no país e em nível internacional faz com que o docente deixe, algumas vezes, de efetuar questionamentos e críticas. Daí resulta que o Curso de Biblioteconomia pode correr o risco de formar profissionais acríticos.

Convém não esquecer que o professor deve desafiar o aluno a resolver problemas, esclarecendo o que acontece no seu contexto, analisando os termos da situação em estudo. Esse fato é endossado pelas palavras de uma das docentes, destacando a importância de não se limitar ao conhecimento exclusivo da técnica, mas ter noção do contexto em que vai ser aplicada:

- *Não focalizar a técnica pela técnica, mas sempre dentro de um contexto, com a definição dos objetivos da instituição em relação com a sua clientela.*

Em razão disso, o docente não pode se ater a conteúdos restritos a meros problemas instrumentais que possam ser resolvidos pela aplicação

de regras armazenadas em seu conhecimento técnico-científico. Ele necessita ir além, possibilitando que os alunos assumam uma posição crítica diante dos conteúdos e construam novas soluções, criativas e contextualizadas.

### *Conhecimento prático docente*

O conhecimento prático docente foi focalizado pelas entrevistadas como resultante de uma elaboração pessoal fruto de suas experiências na docência, à medida que desenvolvem atividades de ensino. Segundo elas, as experiências vividas são importantes para a formação do profissional e inevitavelmente têm repercussão na prática em sala de aula, colaborando na construção do conhecimento pedagógico.

Para essas professoras esse conhecimento é adquirido na prática, com embasamento no conhecimento do aluno, e outros aspectos circunstanciais. Na verdade, abrange uma dimensão do conteúdo específico relacionado à forma de ensinar e, na concepção das entrevistadas, ao "*manejo das turmas*" e à "*administração das aulas*". Inclui aspectos de comunicação, assim como uso adequado de *estratégias de ensino* que, certamente, têm reflexos na forma de pensar e executar a transposição didática.

As entrevistadas salientaram a necessidade de conhecimentos didáticos em uma visão mais geral, o que remonta ao que SHULMAN (1986) denominou de conhecimento do conteúdo pedagógico. Enfatizaram sua importância na "*administração ou manejo das aulas*", dando validade à



preocupação do autor, quando ele pergunta em que o professor se baseia para preparar os conteúdos a ensinar.

Em alguns casos, a falta de conhecimento pedagógico de que se ressentem as docentes refere-se à utilização de técnicas de didática. Sem dúvida, o conhecimento pedagógico vem facilitar a ação docente, apesar de que não é apenas a técnica que altera a forma de pensar do professor, nem o único fator que influi nos resultados da aprendizagem.

- *Não consigo ver uma outra forma de ministrar essa disciplina, mas gostaria de poder fazer em um modo diferente, pois às vezes ela fica um pouco maçante. Para isso é preciso o conhecimento de técnicas de grupo. Precisas ter esse embasamento, até para saber levar um bom trabalho em grupo.*
- *Há muito tempo eu fiz uma formação didática na Faculdade de Educação, pois nós não temos no currículo da graduação em Biblioteconomia nenhuma disciplina que aborde o ensino. Este aprendizado me possibilitou uma reflexão mais profunda na hora de adaptar os conteúdos para focalizá-los em sala de aula, levando-me a pensar em itens que antes disso passavam despercebidos para mim.*

Outros aspectos não focalizados por essas professoras também são importantes e se refletem na forma de efetuar a transposição didática dos conteúdos, tais como a capacidade de sintetizar os principais pontos do programa, facilidade de relacionar os assuntos através de exemplos, adaptações em exercícios e em outras atividades.

A questão que se impõe, especificamente relacionada aos professores do Curso de Biblioteconomia, é que, ao elaborarem esse conhecimento baseado na sua prática, falta-lhes embasamento teórico na área da Educação, para aprofundar a sua reflexão.

### *Conhecimento curricular*

Na prática da docência, o conhecimento curricular dá respaldo às atividades desenvolvidas, como é expresso por uma das professoras entrevistadas:

- *Como sou supervisora de estágio, sempre utilizo o conhecimento do currículo, pois, analisando as dificuldades que os alunos estão tendo no estágio, percebo onde podemos fazer modificações no curso com o objetivo de minimizar as falhas.*

Utiliza-se a concepção de SHULMAN (1986), para explicar o conhecimento curricular do docente que inclui o domínio dos programas de diferentes níveis do curso, de materiais didáticos, assim como um conjunto de características que servem de indicadores para o seu uso em determinadas circunstâncias.

O conhecimento do currículo facilita a transposição dos conteúdos, pois permite que o docente faça relacionamentos adequados com os conteúdos de outras disciplinas consideradas como pré-requisitos, assim como auxilia na retomada de conhecimentos prévios dos alunos, ao ser necessária uma explicação.

Apesar de apenas uma das entrevistadas expressar a importância do conhecimento do currículo para a ação docente, implicitamente, percebe-se que as professoras valorizam, de certa forma, esse conhecimento, uma vez que enfatizaram a importância de relacionar os conteúdos das outras disciplinas para a compreensão dos conteúdos pelos alunos:



- *A catalogação é muito em função do uso, do tipo de usuário. Sempre destaco que o detalhamento do registro vai ser definido pelo tipo de usuário, o que tem uma ligação muito grande com o tipo de biblioteca. Isto obriga a relacionar o conteúdo com o de outras disciplinas, exigindo uma noção do curso como um todo.*
- *A disciplina que ministro teve uma evolução em função das modificações introduzidas pela informática, mas sinto falta de uma integração com outras as disciplinas o que permitiria enriquecer a forma de trabalhar os conteúdos com os alunos.*

O conhecimento do currículo de Biblioteconomia possibilita a visualização das especificidades, tais como objetivos, interpretações dos conteúdos das disciplinas, recursos didáticos a serem utilizados, incluindo os tecnológicos e a infra-estrutura, corpo técnico em relação à formação e distribuição de responsabilidades, permitindo aos docentes uma representação ampla e integrada desse Curso.

O processo que o conhecimento oriundo da cultura sofre para se transformar em conteúdo curricular, conforme GIMENO SACRISTÁN & PEREZ GOMES (1998), é conseqüência de forças que intervêm na seleção, elaboração do currículo e realização da prática. Essas forças que condicionam o currículo são, muitas vezes, representadas por influências de grupos acadêmicos, profissionais e, também, por decisões administrativas como é o caso relativamente recente do projeto educativo imposto pela Lei de Diretrizes e Bases.

Os espaços escolares e acadêmicos são lugares de reconstrução do conhecimento e da prática prescrita pelo currículo. Qualquer estratégia de inovação ou de melhoria de qualidade da prática do ensino deverá

considerar esse papel de modelador ou de transformador cultural do currículo. Uma vez definido, o currículo terá diferentes interpretações, pois será transposto pelos professores de acordo com suas concepções, valores, crenças e condições de trabalho.

Talvez, em função da falta de conhecimento teórico em Educação que possibilite um aprofundamento na reflexão, as docentes esquecem e não valorizam, na sua grande maioria, a importância do conhecimento curricular.

O conhecimento desejável do professor de Biblioteconomia enquadraria esses elementos - Conhecimento do Bibliotecário, da prática na docência e do currículo - focalizados de forma integrada ao contexto e aprofundados pela reflexão do professor sobre a sua prática, considerando-se implicações éticas de seu trabalho.

## 7.2 Categoria 2 - Fontes do Conhecimento do Professor

A questão norteadora "*Onde, como e quando o professor adquiriu os conteúdos que hoje ensina?*" deu origem à **Categoria Fontes do Conhecimento do Professor**, que dispõe sobre a origem do conhecimento necessário ao professor para exercer a sua prática como docente do Curso de Biblioteconomia. Foi estruturada com as seguintes subcategorias:

- *Formação Profissional Biblioteconômica*
- *Literatura Especializada*
- *Contexto profissional*



Nas respostas analisadas, procurando definir o "onde" e o "como", a maioria das entrevistadas foi bastante genérica, não tendo a intenção de um maior detalhamento da metodologia para a construção desse conhecimento. Todas priorizaram a formação profissional como Bibliotecário, tanto em curso de graduação, como de pós-graduação.

Algumas das professoras focalizadas neste estudo indicaram também participação em cursos de atualização e em eventos científicos em geral, tais como congressos, seminários, como forma de complementar o seu conhecimento.

Além disso foi ressaltada a necessidade da busca na literatura especializada com vistas a uma atualização constante para o exercício da prática na docência.

Paralelamente foi citado o contexto profissional como impulsionador de conhecimento e motivador através da prática na docência, na pesquisa e em serviços de informação.

Ainda aparecem citadas pelas entrevistadas, como fonte de conhecimento, a troca com os colegas professores e a própria experiência como aluna.

As respostas revelam que as professoras não estagnaram na busca de informações, demonstrando sua concepção de conhecimento como um processo sempre em construção. Isso vem explicar o fato do "quando" ter

tido uma resposta generalizada, não se restringindo a um determinado período da vida profissional da docente.

### *Formação Profissional Biblioteconômica*

O curso de graduação foi referido com unanimidade pelas entrevistadas, como fonte de conhecimento decisiva e básica para a atuação na docência.

Esse curso focaliza conteúdos relacionados a padrões e metodologias que têm tido poucas variações ao longo dos anos. É o caso da apresentação de documentos (Normas de Documentação da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas) determinando o manuseio, apresentação e uso de publicações:

- *Há 25 anos, na graduação, aprendi assim e acho que foi muito produtivo, facilitando a minha vida futura. Identificas as partes importantes a observar no documento: estrutura do índice, o sumário, onde procurar o que procuras na obra e como é que tu vais te localizar. Isso aprendi na graduação . . . E esse tipo de manuseio vamos usar para qualquer tipo de obra.*

Muitas das disciplinas do curso são constituídas por conteúdos normativos, regras, sistemas universalmente aceitos, como as que tratam de regras de catalogação (CCAA) ou outras com enfoques nos sistemas hierárquicos de classificação (CDD - Classificação Decimal de Dewey e CDU - Classificação Decimal Universal) cujas estruturas básicas têm se mantido semelhantes desde as suas primeiras edições (respectivamente em 1876 e 1902).



Conteúdos como a estrutura das tabelas de classificação, dos códigos de catalogação, e das obras de referência dificultam as variações no tratamento pedagógico.

Essa situação vai imprimir ao conhecimento do professor uma predominância de racionalidade técnica, relacionada à perspectiva técnica, caracterizada por PÉREZ GOMES (1992), na qual o professor objetiva a eficácia de atuação com o conhecimento científico dirigindo e prescrevendo a sua prática.

Nesse enfoque, segundo GIMENO SACRISTÁN & PEREZ GOMES (1998), o professor é um técnico que domina o conhecimento científico produzido por outros e que é transformado em regras de atuação, para solucionar problemas de sua prática.

Nessa perspectiva, conforme PORLÁN (1998), a formação do aluno pode, em caso extremo, reduzir-se a um treinamento de competências técnicas, desprovido de qualquer crítica e possibilidade de construção.

Com essa visão, o professor não considera a complexidade e incerteza do contexto onde atua, no qual acontecem situações imprevisíveis e únicas, cujas soluções vão exigir, mais do que a mera aplicação de regras, uma análise do problema implicando conhecimento e reflexão.

Entretanto, os conteúdos técnicos desenvolvidos no Curso de Graduação não são tratados somente numa perspectiva da racionalidade técnica. Os docentes evidenciam também a tendência de trazer problemas

do contexto dos serviços de informação para serem solucionados em aula , fazendo com que os alunos visualizem aspectos da realidade profissional com que irão conviver.

O Código de Classificação, por exemplo, não é focalizado somente como instrumental, destacando a sua estrutura e uso. Mas é relacionado às necessidades dos usuários, considerando-se o contexto em que será utilizado, obstáculos e facilidades para a sua compreensão que poderão repercutir no resultado da recuperação da informação.

- *Se trabalhamos só com código fica muito árido e os alunos têm muita dificuldade. Porém, com exemplos, ambientando o código em determinadas situações e tipos de bibliotecas percebo que estimula a aprendizagem, inclusive a discussão em sala de aula. E começam a surgir discussões, porque todo mundo que fez estágio em biblioteca ou trabalha em biblioteca, já viu determinada situação ou determinada solução.*

A forma de desenvolver os conteúdos através da solução de problemas deve permitir participação para questionamentos dos alunos, a fim de que eles possam trazer uma contribuição nova e não fiquem somente repetindo alternativas usuais no contexto profissional.

O pós-graduação, tanto em nível de especialização, como de mestrado e doutorado, em diferentes áreas (Educação, Administração, Literatura) além da Biblioteconomia, foi destacado como uma oportunidade de aprimoramento do professor, com repercussões no aprofundamento da reflexão sobre a sua prática pedagógica:

- *Fiz pós-graduação, a nível de mestrado, que me auxiliou muito, inclusive a ampliar horizontes. Tive possibilidade de estudar numa*



*escola onde os recursos eram melhores do que no meu curso de graduação, que foi feito numa escola do interior.*

- *Fiz laboratório de ensino (no curso de mestrado) que foi uma experiência fantástica . . . A partir dessa disciplina tenho trabalhado com a construção de mapas conceituais com os alunos.*
- *Fui para a Unisinos fazer esse curso de especialização e para o mestrado, também, em Educação na PUC. Meu desempenho foi melhorando à medida que fui trabalhando e aprendendo. E a minha reflexão foi aumentando, influenciando na forma de focalizar, organizar e trabalhar os conteúdos da disciplina com os alunos.*

Essas falas vêm demonstrar que, enquanto as docentes ampliam sua

bagagem de conhecimento, aprofundam a sua reflexão sobre a prática.

Tornam-se mais criativas, utilizando novas formas de trabalhar com os alunos, efetuando maior relacionamento entre os conteúdos apresentados.

Nesse sentido comprovam o salientado por GIMENO SACRISTÁN (1998), quando esse autor refere-se ao tratamento pedagógico dos conteúdos como fruto de um processo de reflexão sobre a prática e que exige, além de domínio da própria matéria, um determinado grau de formação pedagógica.

Outra professora aponta como única fonte do conhecimento da disciplina que ministra a sua formação no pós-graduação, incluindo mestrado, doutorado e pós-doutorado, uma vez que no curso de Biblioteconomia a disciplina se reduzia a um semestre:

- *Minha formação em administração resumia-se em uma disciplina de Administração e Organização de Bibliotecas, que fiz na graduação em Biblioteconomia há muitos anos. Foi a formação de pós-graduação, do mestrado até o pós-doutorado que influíram na minha forma de selecionar os conteúdos, adaptá-los em*

*exercícios e em outras atividades, assim como ampliaram as possibilidades de contextualizar, relacionando idéias e fazendo analogias.*

Todavia, esse posicionamento é de certa forma restritivo. As disciplinas da graduação podem ser vistas colaborando com a construção de uma trama conceitual que será útil no momento de adequar os conteúdos ao contexto dos serviços de informação em suas abordagens sobre Administração.

Essa docente restringe-se ao conteúdo de uma área, podendo o referido fato representar uma deficiência na forma de transpor os conteúdos para os alunos sem uma contextualização em serviços de informação. Demonstra uma proximidade com o Modelo Acadêmico, também chamado, conforme PORLÁN (1998), tradicional, formal ou transmissivo enciclopédico somente valorizando o conhecimento disciplinar. Neste modelo o "saber" confunde-se com o "saber ensinar", pois, o professor é um especialista e sua função é a de transmitir conhecimentos. O conteúdo dessa disciplina deve ser focalizado com uma visão global: conceitos, teorias, problemas, contexto, mostrando as diversas interações na sociedade e, principalmente, com os serviços de informação. Em vista disso, o conteúdo da graduação em Biblioteconomia poderia ser também valorizado pela docente.

Outra fonte de conhecimento cujos conteúdos têm utilização imediata em sala de aula são os cursos de atualização, bem como a participação em eventos científicos. Esse fato é salientado por uma das entrevistadas, referindo-se à importância desses cursos para o conteúdo de sua disciplina:



- *Estou sempre procurando fazer cursos de atualização promovidos nos congressos (inclusive agora vai ter um evento em Fortaleza em que um dos cursos oferecidos é sobre o MARC, que é um formato de descrição bibliográfica)".*

Os cursos de atualização são, em geral, promovidos pelas Associações Profissionais (ARB - Associação Rio Grandense de Bibliotecários, ABDF - Associação de Bibliotecários do Distrito Federal, ABEED - Associação Brasileira de Escolas em Biblioteconomia e Documentação entre outras), em colaboração com as Faculdades de Biblioteconomia do país e pelo IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, órgão que centraliza a política de informação do Brasil, em Brasília.

O IBICT tem promovido atualizações e introdução de metodologias e sistemas de informação no país, tanto através de cursos, como por eventos científicos (seminários, mesas redondas) e grupos de discussão via Internet.

Todas essas fontes de informação, representadas por diferentes níveis de formação, ampliam o conhecimento profissional e fornecem maior facilidade para o docente transformar o conteúdo a ser focalizado.

A formação do professor não pode se restringir, como diz NÓVOA (1992), a uma acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas. Exige também que o docente desenvolva um processo reflexivo crítico, sobre suas práticas, efetuando, desse modo, uma (re)construção permanente de sua ação pedagógica. Esse processo contribui para o desenvolvimento profissional do professor, tendo influências em sua identidade pessoal.

A formação profissional do docente, como é salientado por SANTOS (1997), começa antes mesmo da sua formação acadêmica, pois não elimina as experiências anteriores e inclui toda uma bagagem de experiências de vida enquanto aluno, prosseguindo durante toda a atividade profissional. Depende, ainda, conforme essa autora de uma análise e interpretação crítica da sua prática, o que influirá na modificação de sua ação pedagógica.

### *Literatura especializada*

A literatura especializada na áreas de Biblioteconomia e afins foi indicada por todas as entrevistadas como fonte de ampliação e atualização do seu conhecimento.

Há referências de revisões bibliográficas com a finalidade de estudos e de atualizações:

- *Aquilo que aprendi no curso fui atualizando com revisões bibliográficas, verificando o que está sendo publicado nas revistas de classificação, conversas com colegas da área, no próprio retorno que os alunos dão, de fatos que às vezes nem tinha pensado antes.*
- *Aprendi, pela primeira vez, no Curso de Biblioteconomia. Trabalhando em área especializada e, depois, fazendo doutorado, não mexi mais com isso. Tive que pegar aquela bibliografia básica da disciplina, ler e reaprender muita coisa.*

O uso de fontes bibliográficas pressupõe a existência de um compartilhamento da cultura profissional de uma área. Essas fontes efetuam a circulação de informações e são essenciais para a continuidade e desenvolvimento do conhecimento. Consultando a literatura especializada,



as docentes se atualizam, aumentando o seu conhecimento profissional e, assim, formando uma base conceitual.

Um outro aspecto a observar é que o conhecimento dessas fontes bibliográficas possibilita que sejam utilizadas como recursos didáticos em sala de aula. Assim, amplia a capacidade de o docente efetuar a transposição didática dos conteúdos, adaptando-os em leituras, discussões, exercícios a partir de textos selecionados e enriquecendo a aula com ilustrações pertinentes ao assunto focalizado.

O uso da literatura especializada como fonte do conhecimento do professor tem também no curso de Biblioteconomia, um outro significado, pois possibilita uma visão de vários tipos de documentos, segundo GUINCHAT & MENO (1994), em diferentes suportes materiais (papel, redes eletrônicas e outros) e em formas diferentes de publicações (monografias, publicações seriadas entre outras). Isso é de grande importância para a Biblioteconomia cujo profissional tem nos documentos a matéria com a qual trabalha, uma vez que sua função principal é a organização da informação registrada.

Na sua maioria, as professoras referem que o acesso à Internet amplia as possibilidades de localizar informações, incluindo a literatura especializada da área, colaborando com a atualização teórica do professor. Fornece também instrumental representado pelas obras de referência que disponibiliza (catálogos, bibliografias, tesouros e sistemas de classificação)

para serem utilizados no laboratório de Informática, fornecendo aos alunos uma visão prática e adaptada à realidade dos serviços de informação:

- *Busco na Internet obras de referência, como, por exemplo, estudos sobre glossários, dicionários, metadados e sobre a própria Internet.*

Além da busca de conhecimento na literatura especializada em Biblioteconomia, as falas das entrevistadas destacaram o contexto profissional como fonte de conhecimento.

### *Contexto Profissional*

O contexto profissional tanto relacionado à docência como aos serviços de informação existentes onde o bibliotecário exerce sua atividade foi indicado como fonte do conhecimento do professor. Ambos são impulsionadores de atualização, pelo exercício profissional e pela troca com os colegas.

Tomando como referência o modelo ecológico de ação docente, conforme GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GOMES (1998), o ambiente profissional é um espaço social de trocas que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes e do docente. Esse modelo enfatiza a participação dos docentes e alunos na instituição escolar, gerando uma cultura peculiar.

As entrevistadas enfatizaram o contexto pedagógico como uma rica fonte de conhecimento, na qual o professor ensina e aprende não apenas os conteúdos específicos como também vai elaborando um conhecimento



sobre a forma de ensiná-los, dando-lhes um tratamento pedagógico mais adequado:

- *Ao longo de toda a minha vida profissional, aprendi muito e acho que na realidade este aprendizado não se esgota. Vamos aprendendo pela reflexão da nossa prática, pelas nossas vivências, pelo retorno dos alunos, com leituras constantes, com observação de tudo que está ocorrendo no mundo.*

No contexto profissional, a prática da docência fornece orientação para o desenvolvimento dos conteúdos conforme as especificidades das turmas. Isso transparece nas palavras de uma das entrevistadas:

- *Alguns trabalhos em grupo não funcionam em determinadas turmas. Muitas vezes, tens que ir dando limites e introduzindo novas explicações em aula.*

Essa fala vem comprovar a necessidade de o professor, além de flexibilidade, ter muita sensibilidade para atuar. Muitas vezes é preciso que adote, em uma mesma aula, formas variadas de trabalhar os conteúdos com os alunos.

Tais situações exigem do professor muita reflexão na ação e sobre a ação. Ele precisa pensar em muitos itens influentes na sua prática, focalizando-os com todas as relações existentes: especificidades dos alunos, prioridades dos conteúdos, estratégias mais adequadas, maior ou menor flexibilidade com a turma, recursos didáticos disponíveis.

O professor aprende a ministrar as aulas, tratando situações problemáticas, resolvendo dificuldades apresentadas em sala de aula,

selecionando conteúdos e adaptando-os de forma pedagógica conveniente às necessidades circunstanciais das turmas.

Ao preocupar-se em valorizar a transposição dos conteúdos o professor, como diz GIMENO SACRISTÁN (1998), está envolvido em um processo de observação, interpretação, construção de significados sobre as realidades nas quais opera, em que o aluno tem um lugar destacado.

Coerentemente com isso, aparece citado pelas entrevistadas como fonte do conhecimento. Além de ensinar, o professor aprende e se atualiza com os alunos, conforme se expressa uma entrevistada:

*De vez em quando vem um que traz alguma coisa, até da Internet que, de certa forma, influencia a forma como vou organizar um determinado conteúdo para trabalhar em aula. No semestre passado veio um aluno dizer que a obra do Rubens Borba de Moraes vai ser relançada pelos seus 50 anos (o aluno pegou essa notícia na Internet). Penso ser isso um ótimo sinal de que eles realmente gostaram e se envolveram com a disciplina e continuam pensando nisso.*

Essa idéia é reforçada por uma outra entrevistada:

*Nunca uma relação pedagógica é unilateral; ela sempre é de duas partes. Sempre digo: vocês não imaginam o que eu já aprendi com vocês e sobre vocês. Acho esta experiência uma coisa muito rica e ela sempre acontece repercutindo na forma como efetuamos a organização e adaptação dos conteúdos para os alunos.*

As falas dessas docentes mostram que elas valorizam a participação dos alunos, os quais servem de fonte de conhecimento para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.



Na maior parte do dia, salienta PERRENOUD (1995), o aluno passa expressando-se, discutindo e, sobretudo, lendo, escrevendo, transcrevendo, copiando, fazendo exercícios, realizando trabalhos de campo, procurando informações na biblioteca, entre outras atividades propostas pelo professor.

Essas atividades são estruturadas, escolhidas e avaliadas pelo professor. A prática do docente, portanto, consolida-se pela mediação que ele realiza no processo de aprendizagem do aluno, efetuando a transposição didática, buscando tornar os conteúdos ensináveis.

Muitas das entrevistadas citaram a troca entre as colegas de Departamento e com os colegas e chefes de outras unidades da Universidade como fonte do conhecimento, por possibilitar o intercâmbio de experiências:

- *Vamos esclarecer muitas coisas e vemos que as pessoas todas têm esse conflito também de pensar: será que eu estou fazendo certo? Será que estou selecionando os principais tópicos de um determinado conteúdo? Os exemplos serão adequados? Que tipo de exercício será mais conveniente a uma determinada turma?*
- *Muitas vezes focalizamos os problemas na área . . . e vou vendo essas questões todas de outro modo, repercutindo na forma que efetuo as adaptações dos conteúdos, nos exercícios selecionados...*
- *Nas reuniões do Conselho Universitário, quando trabalhamos, por exemplo, com outros coordenadores de curso, saber das modificações curriculares que eles fazem e apresentam... É uma experiência muito rica. E, para mim, trouxe, sem dúvida, uma compreensão maior para selecionar textos e enfoques, adaptar em atividades e exemplificar os conteúdos para os alunos, aumentando o interesse das turmas.*



Na maior parte do dia, salienta PERRENOUD (1995), o aluno passa expressando-se, discutindo e, sobretudo, lendo, escrevendo, transcrevendo, copiando, fazendo exercícios, realizando trabalhos de campo, procurando informações na biblioteca, entre outras atividades propostas pelo professor.

Essas atividades são estruturadas, escolhidas e avaliadas pelo professor, A prática do docente, portanto, consolida-se pela mediação que ele realiza no processo de aprendizagem do aluno, efetuando a transposição didática, buscando tornar os conteúdos ensináveis.

Muitas das entrevistadas citaram a troca entre as colegas de Departamento e com os colegas e chefes de outras unidades da Universidade como fonte do conhecimento, por possibilitar o intercâmbio de experiências:

- *Vamos esclarecer muitas coisas e vemos que as pessoas todas têm esse conflito também de pensar: será que eu estou fazendo certo? Será que estou selecionando os principais tópicos de um determinado conteúdo? Os exemplos serão adequados? Que tipo de exercício será mais conveniente a uma determinada turma?*
- *Muitas vezes focalizamos os problemas na área . . . e vou vendo essas questões todas de outro modo, repercutindo na forma que efetuo as adaptações dos conteúdos, nos exercícios selecionados...*
- *Nas reuniões do Conselho Universitário, quando trabalhamos, por exemplo, com outros coordenadores de curso, saber das modificações curriculares que eles fazem e apresentam... É uma experiência muito rica. E, para mim, trouxe, sem dúvida, uma compreensão maior para selecionar textos e enfoques, adaptar em atividades e exemplificar os conteúdos para os alunos, aumentando o interesse das turmas.*



Essas falas servem para exemplificar situações apontadas por PERRENOUD (1995), nas quais, através de intercâmbios de informações com colegas, incluindo indicações de publicações, uso de recursos didáticos, metodologias, o professor recria a cultura escolar, considerando as características específicas das turmas (conhecimentos prévios, interesses, habilidades entre outras).

A pesquisa é citada como fonte de elementos que irão contribuir para a melhoria do ensino, facilitando a contextualização na forma de o professor efetuar relações, interagir com as turmas, repercutindo na forma de pensar a transposição didática:

*A prioridade do professor não é só a sala de aula; são os próprios objetivos da universidade: pesquisa, ensino e extensão . . . E, para mim, a pesquisa contribui para melhorar a prática. Implica mais leituras, conhecimento de técnicas novas. Tudo isso é que dá esse retorno para o ensino, facilitando a seleção e adaptação de conteúdos, os exemplos e os relacionamentos utilizados.*

A pesquisa pode ser vista como uma fonte de conhecimento pela atualização profissional que possibilita, estando também diretamente relacionada à produção de novo conhecimento.

O ensino não pode existir sem pesquisa e esta não tem validade se não houver aproveitamento, na docência, do conhecimento produzido.

Mesmo aquele professor que não se encontra na categoria de pesquisador, de certa maneira, está sempre pesquisando, pois, como salienta FREIRE:

"Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque me indago e me



indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho e intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (1997, p.32)

Quando o professor reflete sobre a sua prática, chega a produzir um novo conhecimento que contribui para uma melhor compreensão do ensino, com possibilidade de produção de mudanças.

Também o exercício profissional em serviços de informação foi considerado uma valiosa fonte de conhecimento, evitando que as professoras fundamentem a docência em aspectos apenas teóricos desvinculados da prática:

- *Acho fundamental a experiência do dia-a-dia em serviços de informação. Como trabalho com classificação, classifico, indexo, o que me facilitou bastante os exemplos que apresento, e os relacionamentos efetuados.*
- *A prática paralela ela é muito importante . . . Como docente, queira ou não queira, tu acabas ficando muito teórica; lês muito, mas tu praticas pouco, porque a exigência é no campo teórico, não é no campo prático. Se tens essa obrigatoriedade de praticar, num outro momento, então consegues conciliar bem as duas coisas e muitas vezes descobres que a prática é diferente da teoria e tu podes fazer melhor as adaptações necessárias conforme os contextos profissionais, selecionar mais adequadamente textos e enfoques para trabalhar em aula.*

O docente que também tem atividade profissional como Bibliotecário, tem uma noção mais concreta sobre atividades, instrumental e normas documentais.

Todas as fontes do conhecimento apontadas pelas docentes (cursos de formação profissional, literatura especializada, contexto profissional,



relacionado à docência ou pelos serviços de informação) consolidam a área de Biblioteconomia, constituindo uma herança cultural desse segmento profissional.

Representam elementos de um campo de saber especializado, com características técnicas que fornecem ao docente uma visão específica e, comprovando observação de GIMENO SACRISTÁN (1998), algumas vezes rígida sobre a realidade, dificultando a formulação de novas soluções para os problemas que se colocam na sua área.

As entrevistadas procuram novas fontes de conhecimento no intuito de se prepararem para a atividade de ensino. Nessas buscas elas se atualizam e reconstróem o seu conhecimento pela aprendizagem de novos conteúdos, o que lhes possibilita melhores condições de desenvolver uma prática mais adequada.

### 7.3 Categoria 3 - Construção do Conhecimento do Professor

A Categoria *Construção do Conhecimento do Professor* resultou da análise das entrevistas das professoras de Biblioteconomia, dando resposta à questão: ***Que conhecimentos o professor constrói ao longo de sua prática?***

Traduz a percepção das entrevistadas sobre o conhecimento construído na sua trajetória profissional e influenciando na sua prática.

As respostas das docentes foram analisadas e reunidas nas seguintes subcategorias:

*Conhecimento do aluno.*

- *Autoconhecimento.*
- *Conhecimento da forma de administrar as aulas.*

*Conhecimento do aluno*

As entrevistadas foram unânimes em concordar em que, ao longo da prática, ampliam o conhecimento sobre o aluno - características pessoais, conhecimentos prévios, dificuldades e interesses - o que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com as turmas.

As docentes entrevistadas valorizaram esse conhecimento construído na prática da docência:

- *Em primeiro lugar, aquele "feeling" que a gente tem com relação à turma, isso com o tempo vai-se adquirindo. Na primeira, segunda, terceira aula tu já mais ou menos tens uma idéia do nível, do grau de interesse que eles vão ter, porque isso nem sempre está só ligado ao que tu vais fazer para interessá-los.*
- *Vais ver também o grau de curiosidade que eles vão ter e assim poderás conseguir explorar melhor ou pior essa característica.*
- *Na prática tu vais saber que eles vão conseguir absorver mais ou menos; pelo conhecimento das características dos alunos vais vendo como conduzir as atividades.*

As docentes referem que, ao observar os resultados da utilização de determinadas estratégias em sala de aula, passam a dispor de mais informações sobre os alunos, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e mais criativa:

- *As estratégias utilizadas muitas vezes fazem aflorar o perfil do aluno como pessoa, suas motivações, seus interesses orientando meus enfoques e permitindo uma melhor avaliação.*



*Aplicando determinadas dinâmicas de grupo, aprendo também, conhecendo melhor a turma. Percebo a maneira adequada de trabalhar com os alunos e assim poder avaliá-los da melhor maneira.*

*Quanto mais tu utilizas métodos e técnicas diferentes assim, mais passas a conhecer melhor os alunos. Esse conhecimento é maior do que o fornecido por simples prova, um simples teste, ou por uma simples observação.*

Essas falas revelam a especificidade da profissão de professor que, além de exigir competência, não pode deixar de considerar as emoções, os sentimentos que acompanham as ações dos alunos.

PERRENOUD (1993) salienta que nada nessa prática é imposto por um modelo único de racionalidade de organização do trabalho. Cada profissional produz o próprio modelo, pela definição de tarefas e pela interação com os alunos.

Na ação pedagógica, como salienta GRILLO (1988, p.79), sempre se estabelece "um contato interpessoal com base em propostas educacionais, modelos sociais e culturais, bem como motivações, interesses e expectativas dos elementos envolvidos".

Geralmente, a interação em sala de aula ocorre em torno das tarefas de aprendizagem propostas. E os alunos têm comportamentos diferentes, conforme as relações interpessoais que se estabelecem a partir da forma de atuação do professor: se o clima criado é de tensão ou cumplicidade, impaciência ou adesão, agressividade ou empatia.

Com relação a essas situações, comenta PERRENOUD (1995) que podem refletir o nível de expectativas do professor e a qualidade do trabalho do aluno.

As idéias apresentadas por essas professoras são reforçadas por GRILLO (1986), que diz que o êxito desse intercâmbio de relações vai depender da habilidade do professor em solicitar diferentes tipos de comportamento a seus alunos, na forma de lhes fornecer respostas, assim como na sua tentativa de obter uma compreensão dos mesmos, considerando suas individualidades.

O professor encontra um grupo heterogêneo em sala de aula. Essa diversidade seguramente influencia a ação pedagógica e a forma de pensar a transposição dos conteúdos, pois, ao agir, o docente considera as preferências, os hábitos, as ansiedades que são percebidas por meio das diversas situações em que interage com os alunos.

As docentes salientam que o conhecimento do aluno, além da observação, em diferentes situações, necessita de uma prática de adaptações, de contextualizações e relacionamentos, permitindo que se expresse em um diálogo franco, como é reforçado por esta fala:

*Nesta relação interpessoal com o aluno ele sente liberdade de chegar para ti, de dizer das angústias, das dúvidas. Ele vai se sentir mais à vontade, porque vai perceber que tu tens uma certa empatia, que estás sabendo das necessidades, problemas, dúvidas e angústias dele. E isso vai facilitar de certa maneira o seu aprendizado, pois a partir destes pontos direcionamos a forma de focalizar os conteúdos em sala de aula.*



Mesmo nessas disciplinas profissionalizantes e que objetivam o ensino de um conteúdo técnico, as professoras percebem a conotação afetiva embutida na comunicação que acontece no processo de ensino, facilitando a ação do professor e os resultados da aprendizagem.

Muitas vezes é necessário um esforço do professor para estabelecer uma relação dialógica em sala de aula. Para que isso aconteça, é necessário que tenha domínio de conteúdo, criatividade nas abordagens, elabore questionamentos e efetue contextualizações. Escutando indagações e dúvidas, vai facilitar que a comunicação aconteça em sala de aula e melhor compreenda a realidade do aluno.

#### *Autoconhecimento*

Esse conhecimento, segundo as docentes, é relativo a características pessoais e profissionais do professor, explicitando reações frente a diferentes situações didáticas. É obtido em decorrência da interação com os alunos e pelos retornos fornecidos às ações realizadas, levando-as a fazerem uma leitura introspectiva de seus próprios posicionamentos, frente à diversidade, à complexidade e ao dinamismo da sala de aula.

O autoconhecimento, como se pode deduzir através das falas dessas professoras, fornece segurança para o professor agir com os alunos, tomando decisões e fazendo opções que virão a influir na forma de pensar e fazer a transposição didática dos conteúdos:

*Também ampliamos a nossa visão pessoal, que, sem dúvida, interfere na nossa atuação como profissional, nas nossas opções*

*na elaboração de conteúdos para serem trabalhados em sala de aula.*

- *Acho que todo dia que entras na aula aprendes alguma coisa. Aprendes a te conhecer, sentindo tuas reações em sala de aula. Também em termos pessoais, perdi esta arrogância de achar que sabia tudo.*

As docentes aprendem a se conhecer através da prática profissional em situações nas quais se encontram face a face com os alunos e mesmo nas circunstâncias em que o encontro professor/aluno está implícito. Chegam a descobertas que trazem uma compreensão maior sobre a realidade. Constroem, ao mesmo tempo, a identidade pessoal e profissional:

- *Consegui perceber a minha potencialidade de refletir sobre o conhecimento e senti que eu tinha um conhecimento prático e que este conhecimento poderia ser teorizado partindo de uma crítica pessoal . . .*
- *Foi um longo caminho, com tantos conhecimentos construídos em tantas áreas, não só da Biblioteconomia, auxiliando e me fazendo enxergar os fatos, inclusive a nível pessoal as minhas possibilidades e limitações.*

O autoconhecimento dos professores, como salienta NÓVOA (1992), é um elemento de valor na sua formação profissional. Essa não é construída por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas através de uma reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A identidade pessoal é entendida aqui como a percepção que um sujeito tem da sua individualidade, incluindo noções como consciência e definição de si (NÓVOA, 1992).



Desse modo, pela ação profissional, o professor percebe e elabora a sua identidade profissional, construindo-se como um ser num processo que supõe a existência de trocas, valores culturais, aprendizagens a partir de interações entre o universo profissional e o sociocultural.

O reconhecimento de possibilidades e limitações na prática docente fortalece a construção do profissional. Comprova que essa construção de identidade ocorre no desenvolvimento de seu trabalho, como algo contínuo. Demonstra que, ao se assumir como pessoa e refletindo sobre a ação pedagógica, assume a responsabilidade do processo em que é também um sujeito ativo.

Experiências variadas e múltiplas em que o professor ensina e aprende servem para comprovar, como diz FREIRE (1997, p.52), que "ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção". Ao criar essas possibilidades para os alunos, o professor participa do processo de aprendizagem, chegando, inclusive, a um melhor autoconhecimento.

#### *Conhecimento de administração das aulas*

O conhecimento de como administrar as aulas foi expresso pelas professoras como algo construído ao longo de sua prática, baseado em tentativas, com acertos e erros.

Refere-se ao desenvolvimento de conteúdos, às escolhas de atividades adequadas às turmas e ao controle da dinâmica que se estabelece em sala de aula até à forma de efetuar a avaliação.

As falas revelam que o docente vai construindo um conhecimento prático:

- *O relacionamento com os alunos melhorou. No início tinha um certo receio, agora tenho mais controle de turma além de saber que às vezes é muito bom deixar um pouco de "caos" na aula para que eles possam se expressar com maior liberdade e chegar a construir algum conhecimento.*
- *Outro conhecimento construído ao longo de minha prática é a maneira de trabalhar com os alunos.*

Na sua prática, o professor encontra situações únicas e incertas, muitas vezes conflitivas, pois não existe uma só forma de agir considerada correta. Assim, como diz GIMENO SACRISTÁN (1998, p.173) "... a imprecisão do objeto, de seus fins, as formas variadas de chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis".

Essa imprevisibilidade das situações de sala de aula representa, muitas vezes, uma barreira para aqueles professores que não dispõem, ainda, de uma determinada base de conhecimento prático.

A incerteza em uma situação didática é expressa no relato de uma professora frente a um problema relacionado ao "*manejo de aula*", resolvido



com a ajuda de uma colega, demonstrando a sua fragilidade frente à situação de questionamento dos alunos.

*Minha colega me fez analisar o seguinte: o que eu tenho que saber e o que eu posso levar como resposta depois. Eu tenho que saber, daquilo que eu estou fazendo, o porquê, qual é a utilidade, qual é a importância.*

*faltar nome  
Não houve qualquer tipo de identificação...*

Essa professora não conseguiu transformar as dúvidas em perguntas para serem trabalhadas em aula, por falta de experiência na docência. Esse exemplo demonstra que a docência, além de exigir a reflexão na fase pré-ativa, implica, também, a reflexão na ação, (pensamento ativo), ao promover reformulações, aproveitando dúvidas dos alunos para estimular seus questionamentos e posicionamentos.

Outra docente revela que, ao longo de sua prática, identificou aspectos importantes sobre os quais refletir, resultando em uma visão mais ampliada do ensino, o que seguramente tem reflexos na forma de efetuar a transposição dos conteúdos:

*Aprendi, ao longo de minha prática pedagógica, questões didáticas de como melhor desenvolver os conteúdos com os alunos e em função disto consigo avaliá-los melhor.*

*auto do citacao ? nome do*

À medida que o professor atua frente aos alunos, constrói um conhecimento que lhe fornece elementos para que desempenhe o seu papel de mediador. Segundo PERENOUD (1993, p.29): "Qualquer gestão da sala de aula, qualquer didáctica, contém um modo de tratamento das diferenças, o qual contribui (ou não) para transformar as desigualdades".

Esse autor conceitua o trabalho escolar como uma transposição pragmática do currículo formal, incluindo objetivos, planos de estudo e de outros textos que prescrevem o que deve ser ensinado ou aprendido na escola. A transposição pragmática inclui a transposição didática que fica evidenciada nas seguintes falas:

- *Vais descobrindo como é que tens que conduzir as atividades e as turmas, a forma de focalizar os conteúdos do programa.*
- *Aprendi a detectar aqueles momentos que estão sendo críticos, e quando somos obrigadas a mudar e adotar novas estratégias ou novos enfoques. Perceber e tentar fazer esta transição de um momento para o outro, aprendi dando aula, já que não fiz magistério, nem tenho formação didática.*

O professor elabora os conteúdos de acordo com as especificidades dos alunos, numa revisão constante, na medida em que variam e se sucedem as turmas e as aulas, como se pode verificar pelo depoimento de uma das professoras, talvez a mais antiga das entrevistadas:

- *Em cada aula eu tenho que fazer de novo, não é porque sou professora há 23 anos . . . Porque cada vez eu tenho que buscar novas informações, tenho que desenvolver diferente, buscando adaptar à turma, efetuando questionamentos e utilizando novas dinâmicas de trabalho.*

É interessante a observação dessa professora, pois, tratando-se de uma disciplina profissionalizante de Biblioteconomia, o conteúdo ensinado restringe-se, muitas vezes, a processos, metodologias e regras. Nesse sentido, o saber fazer é referido dentro de uma maneira criativa, procurando possibilitar ao aluno uma compreensão do conteúdo numa perspectiva questionadora.



A análise das respostas nessa categoria mostra que, ao falar sobre itens construídos na prática, as docentes valorizaram o autoconhecimento, o conhecimento do aluno e a forma de administrar as aulas (ou manejo de aulas). Explicitam elementos que são de grande importância na reflexão do professor na sua prática, especialmente para pensar e efetuar a transposição dos conteúdos.

#### **7.4 Categoria Transposição Didática**

Essa categoria retrata aspectos relacionados à sistematização do conteúdo acadêmico, transformado pela mediação do professor em *conteúdo ensinável*, para que os alunos possam realizar uma elaboração pessoal. Representa uma síntese das idéias resultantes da análise das respostas das professoras entrevistadas à questão norteadora:

*"Que modificações sofreu o conteúdo objeto de ensino da disciplina, ao longo da prática profissional do professor?"*

Os conteúdos das disciplinas para serem ensinados passam por uma transformação, permitindo ao aluno a apropriação de um conhecimento compatível com a sua realidade. É o que se chama transposição didática. Contudo, esse conceito nem sempre tem sido aceito de forma unânime e tem gerado muitas controvérsias no entendimento de diferentes especialistas.

A transposição didática, segundo CHEVALLARD (1985), é a "passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste

objeto de saber", restringindo-se, portanto, à passagem do saber científico para o saber ensinado.

Nessa didatização, CHEVALLARD (1985) aponta a possibilidade de fragmentação dos conteúdos em seqüências progressivas, segundo especificidades da instrução, do currículo, dos alunos e do próprio professor. Para esse autor, o processo de didatização finaliza no momento em que a aula começa, podendo resultar em reducionismos geradores de falsificações do saber.

Outros autores como CHATEL (1995); MARTINAND (1986), entretanto, entendem que a transposição didática não é concluída, ao começar a aula, e procuram ampliar seu significado. Entendem ainda que o conteúdo a ser ensinado pode ter origem, não somente no conhecimento científico, mas também numa prática social, como é o caso da Biblioteconomia. HALTÉ (1989) sugere a substituição do conceito de transposição didática pelo de "elaboração didática", considerando o esforço desenvolvido pelo professor para reestruturar os conteúdos em todo o processo de ensino, o que é reforçado por LOPES (1997), ao propor o uso de "mediação" no lugar de transposição didática.

Qualquer uma dessas denominações traz embutida a noção de todo um esforço pessoal do professor, adaptando os conteúdos a serem estudados pelos alunos, representando um trabalho pessoal de reconstrução, idiossincrático e circunstancial.



Pelo fato de estar relacionada ao seu pensamento prático, a transposição didática exige a reflexão no planejamento da aula ao organizar o desenvolvimento do conteúdos, além da reflexão sobre a ação desenvolvida no intuito de efetuar as correções necessárias e de encontrar novas opções para a prática.

Nesse trabalho de sistematização de saberes, PERRENOUD (1993), descreve três etapas de transformação:

- a) o conhecimento é selecionado na cultura (saber douto ou social) até constituir um saber ensinável (currículo formal);
- b) os saberes a ensinar (currículo formal) são transformados em saberes ensinados (currículo real);
- c) os saberes ensinados (currículo real) passam a se constituir nos saberes adquiridos (aprendizagem efetiva dos alunos).

O currículo formal, segundo PERRENOUD (1993), serve apenas de balizamento para a seleção da cultura a ser ensinada em sala de aula. Esse autor compara o currículo formal a uma trama com a qual os professores elaboram um tecido constituído de noções, esquemas, informações, métodos, códigos e regras que são os conteúdos a serem focalizados para os alunos. Utilizando essa metáfora para passar da trama ao tecido, existe todo um trabalho de reinvenção, de explicitação, de ilustração e relacionamentos desse conteúdo até chegar ao currículo ensinado.

A transposição didática efetuada pelas professoras de Biblioteconomia não demonstra uma simplificação do saber, mas uma

diferenciação de enfoques (contextualização, relacionamentos, ilustrações, metáforas) e adaptações a diferentes tipos de dinâmicas, dentro de uma seqüência que impõe uma segmentação conforme os níveis das turmas. Nesse trabalho, as professoras acionam uma pluralidade de saberes relacionados segundo as bagagens culturais acumuladas ao longo de suas experiências. É exigido também conhecimento de instrumental utilizado (código de catalogação, obras de referência, sistemas de classificação) para a realização de processos e operações técnicas nos serviços de informação.

As respostas das professoras apontam que as modificações no Curso de Biblioteconomia ocorrem em relação ao tratamento pedagógico dos conteúdos, seja pelas abordagens metodológicas, seja pela necessidade de situar os conteúdos em um determinado contexto, dando origem às duas subcategorias:

*Abordagens metodológicas*

*Contextualização*

*Abordagens metodológicas*

Ao referirem as modificações efetuadas na sua prática pedagógica, as entrevistadas enfatizaram o aspecto didático, focalizando atividades utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos.

O conteúdo foi descrito como algo em constante reconstrução, dentro de uma dinâmica que acontece muitas vezes em um mesmo semestre, ou até mesmo dentro de uma determinada aula:



- *Tenho trabalhado a noção de categoria com os alunos em duplas. Dei a eles várias figuras em envelopes. Dessa forma, tinham que trocar entre eles e acabar com um grupo de objetos que tivesse alguma característica comum. Essa dinâmica funcionou muito bem para que tivessem a noção de categoria e de característica. Daí já parto para explicar conceitos coordenados e subordinados entre si.*
- *Atualmente eu tenho enfatizado trabalhos em grupo. Elaboro algumas perguntas em que eles precisam consultar o manual, para fazerem os exercícios com as tabelas do sistema de classificação. Assim conseguem uma maior interação e se soltam mais, ficam mais à vontade..*

Essas faixas mostram o poder decisório do professor que trabalha a transposição didática a cada momento da sua aula, o que vai exigir sempre o desenvolvimento do pensamento reflexivo, para que sejam feitas as opções que irão conduzir a sua ação pedagógica.

A didatização de conteúdos de Biblioteconomia exige, além de uma explicação fundamentada na teoria, a prática de metodologias e processos para se tornarem conteúdos efetivamente ensinados, especialmente por que os mesmos são bastante técnicos e prescritivos. Exige a articulação do conhecimento didático a conhecimentos específicos de Biblioteconomia em suas origens e em suas vinculações com as demais disciplinas. Dessa forma, pretende-se evitar a simplificação a que faz referência CHEVELLARD (1985), o que poderia definir um bibliotecário ligado somente a produtos (catálogos, bibliografias, por exemplo), sem identificar os processos técnicos necessários e tampouco as funções dos serviços de informação.

Posso argumentar que essa visão ampla fornece a cientificidade da Biblioteconomia, exigindo, no dizer de BUTLER (1977), que os



Bibliotecários busquem a explicação de fenômenos típicos de sua área em vez de ficarem restritos à racionalização de ocorrências particulares de bibliotecas individuais.

Essa preocupação em evitar reduções do saber a ser ensinado, segundo CHEVALLARD (1985), exige a vigilância epistemológica, representada neste estudo por uma reflexão permanente das docentes sobre o conteúdo do objeto de ensino, sobre os conceitos omitidos e sobre as relações apresentadas e as modificações ocorridas ao longo da prática, no sentido de garantir a necessária coerência desses com o saber de referência que lhes dá origem.

Uma das docentes entrevistadas faz a ressalva de que, nem sempre, é possível efetuar muitas modificações nos conteúdos face ao condicionamento imposto pelas características das turmas. Todavia ela se ressentida do perigo de cair na monotonia e na rotina, ao refletir sobre a própria prática:

- *Não tenho feito muitas mudanças, primeiro porque a disciplina é de 2º semestre, os alunos não têm nenhum conhecimento anterior, nunca viram na vida este assunto. Tenho que colocar alguns conteúdos teóricos, situá-los . . . Se eles não têm conhecimento não podem discutir e não posso usar métodos de participação, de observação, porque eles não sabem nada do que eu estou tratando. Então é uma disciplina eminentemente teórica.*
- *Vou ter que mudar alguma coisa com essa turma e essa próxima turma justamente, sempre para não ficar monótono, não ficar restrita a conteúdo teórico e eles ouvindo ou vendo transparências. Vou tentar fazer um exercício prático, que aparentemente parece uma brincadeira, mas da brincadeira depois eu puxo para o conteúdo e desta forma faço os alunos participarem.*



A fuga da monotonia pode ser vista como um dos fatores que influem no processo de transposição didática do professor. Entretanto não se pretende afirmar que as inovações efetuadas pelos docentes sirvam apenas para romper a rotina ou como uma maneira de escapar da impressão de fazer sempre a mesma coisa.

Também não se pode restringir o papel dos professores ao de meros adaptadores de currículos, pois eles são mediadores entre a cultura externa e a cultura pedagógica da escola. E em função disso, o papel do professor como prático-reflexivo é influente para a qualidade da aprendizagem, ao modificar suas abordagens em função da lógica da apropriação dos saberes, levando em conta as especificidades do aluno.

Ao pensar e executar a transposição didática, o docente demonstra um compromisso com o aluno, buscando atender às exigências que acompanham e justificam um projeto social de um sistema didático (professor, aluno e saber).

### *Contextualização*

Essa subcategoria refere-se às ações do docente na busca do envolvimento do aluno através da contextualização dos conteúdos.

Procurando ampliar o significado dos conteúdos para o aluno, as docentes passam a situá-los em determinado tipo de serviço de informação

(biblioteca escolar, centro referencial, editora, banco de dados). A partir do conhecimento prévio dos alunos, relacionado com outras disciplinas do Curso, as professoras apresentam ao aluno uma visão integrada da Biblioteconomia.

Daí a importância do docente em propiciar situações em que o aluno questione, analise e faça opções práticas que possam ser associadas a vários aspectos da realidade da área profissional de que irão participar. A grande maioria tem experiência reduzida a estágios curriculares não obrigatórios.

Na tentativa de facilitar a compreensão dos alunos e em se tratando de disciplinas profissionalizantes do Curso de Biblioteconomia (Administração de Biblioteca, Fontes e Registro da Informação), é unânime entre as professoras o uso de exemplos, soluções de problemas e estudos de caso em que os alunos aplicam conhecimentos teóricos em situações práticas do contexto profissional:

- *Prefiro efetuar a análise das bibliografias nacionais a partir de problemas sobre diversos aspectos de nossa realidade como política, literatura, economia. Dei uma relação de perguntas de referência cuja solução exigia que utilizassem quatro bibliografias focalizadas na unidade.*
- *Fui vendo que eles precisavam de mais exemplos do ambiente profissional, precisando buscar no código aquela regra que ilustrava situações que eles já tinham vivenciado.. Foi com o tempo que eu me dei conta que é mais fácil eles guardarem se eles efetuarem associações com a prática profissional.*

Convém registrar que os serviços de informação existentes são criados em função das necessidades de uma determinada clientela. Em



função disso, o professor dessas disciplinas profissionalizantes precisa sempre focalizar os conteúdos, relacionando-os a um contexto em que são evidenciadas as características de um usuário ou de uma determinada comunidade.

O fato de que a maioria das professoras de Biblioteconomia dispõe de experiência profissional em serviços de informação vem facilitar o estabelecimento de ligações entre o conteúdo ensinado e o contexto profissional. Por isso, podem focalizar problemas da realidade, evitando que as abordagens se restrinjam a meras reproduções de técnicas e processos.

Ao efetuar esses relacionamentos, o professor mostra ao aluno o significado e a integração dos conteúdos abordados. Entretanto, se por um lado esse é um aspecto positivo, por outro pode ser restritivo para o aluno, quando centrado exclusivamente na experiência pessoal do professor, não oportunizando uma visão comparativa com outros serviços similares.

Os relacionamentos são também efetuados com as diversas áreas da Biblioteconomia, assim como com o ambiente profissional.

- *Sempre procuro mostrar para eles e até algumas coisas, claro, em termos de outras disciplinas, onde é que pode, onde é que uma interfere na outra, como é que eles podem usar aquela disciplina para melhorar trabalhos em outras áreas e qual a sua utilidade nos serviços de informação.*
- *Atualmente trabalho no desenvolvimento de um estudo e já que eu não posso levá-los para dentro de uma biblioteca e fazê-los administrar recursos financeiro, humano e material, eles tentam administrar os recursos em uma área de informação e em uma situação de pesquisa sobre informação empresarial.*



Essas docentes em geral utilizam o recurso de organizar os conteúdos em tópicos a serem estudados a partir de visitas a serviços de informação, proporcionando aos alunos uma oportunidade para desenvolverem observação, análise, crítica, e elaboração de relatos:

- *Passei a considerar as visitas muito importantes porque as experiências estão ali, até muitas vezes o que nós passamos como teoria pode ser observada in loco, no contexto real.*

Entretanto não há unanimidade quanto à utilidade das visitas a partir da observação. Talvez, por não ter realizado a preparação necessária para o aproveitamento da atividade, uma das docentes, em função dos resultados negativos obtidos com a experiência, sentiu necessidade de modificar a sua prática, substituindo-a por uma observação individual do aluno:

- *Não tenho uma boa experiência de visitas, porque sempre que foi pedido para verem catálogos, dispersaram muito e não voltam exatamente com o que era necessário ter visto. Há pessoas que são naturalmente detalhistas e outras não são. E essas pessoas que não são detalhistas têm que se esforçar o dobro das outras para fazer esse tipo de coisa.*

Em decorrência do nível do detalhamento do objeto a ser observado, as visitas em grupo programadas nessa disciplina não possibilitaram a atenção necessária para que o aluno efetuasse a observação.

No entanto, é procedente afirmar que nas visitas o docente pode propiciar experiências e reflexões aos alunos, permitindo o desenvolvimento da análise crítica, fornecendo consciência da possibilidade de agir como profissional.



A vinculação dos conteúdos a um contexto permite ao professor orientar a sua prática em uma perspectiva engajada à socialização de experiências. Isso dará maior sentido ao currículo mobilizando os alunos e levando-os a descobrirem o seu compromisso político como cidadãos. Essa circunstância demonstra que a educação é uma forma de intervenção no mundo em que o espaço pedagógico é um texto, como diz FREIRE(1997), para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

A prática contextualizada, segundo GRILLO (1996), exige consonância com o social e confrontação com a realidade, dando sentido à teoria estudada. Dessa forma, os conteúdos atendem a uma característica social, pois, conforme SAVIANI (1994), são centrados nas relações entre escola e sociedade.

A preocupação com abordagens metodológicas está relacionada às características do profissional da Biblioteconomia que tem uma tendência a obedecer a uma racionalidade técnica no seu trabalho.

No entanto, em se tratando da docência, a técnica tem valor no momento em que, aliada ao conhecimento do conteúdo e à capacidade de pensar reflexivamente do professor, chega a criar um conhecimento que norteará o desenvolvimento de conteúdos no momento em que ele realiza a transposição didática.

Em suma, a contextualização é uma necessidade imposta por essa área profissional em que os serviços e produtos são criados e mantidos por

uma exigência social de uma comunidade da sociedade. Essa necessidade é também uma decorrência dos princípios teóricos que regem a Biblioteconomia, como o princípio citado por THOMPSON (1977, p.218) afirmando: **"O papel do Bibliotecário somente terá valor quando for integrado em um sistema político e social"**. Afinal qualquer interpretação das técnicas biblioteconômicas tem de incluir uma explicação da biblioteca como prática social e de sua função na vida comunitária.

### transposição didática

A análise das atividades práticas realizadas em sala de aula, em sua prática bibliotecária, principalmente as relacionadas ao planejamento teórico, prática em serviços de informação e documental - prática e sua importância profissional para a formação e desenvolvimento profissional dos estudantes. Essa análise, ainda que não seja apenas em termos de teoria, está presente de forma integrada, sendo considerada necessária para que exista a integração adequada das disciplinas do curso e permitindo um melhor aproveitamento dos estudos.

A transposição didática consiste primeiramente na seleção de conteúdos da prática em serviços de informação fundamentada na teoria abordada no curso de graduação e seguida por outros cursos. O conteúdo da teoria de biblioteconomia é abordado e utilizado no momento em que o Bibliotecário atua e sua prática didática.



## 8 REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa realizada na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS teve como objetivo principal estudar a transposição didática.

A análise das entrevistas permite afirmar que as docentes, em sua prática baseiam-se, principalmente no conhecimento do Bibliotecário - teórico, prático em serviços de informação e instrumental - articulado a sua experiência profissional como professoras e complementado pelo conhecimento do currículo. Esse último, ainda que não apareça em todas as falas, está presente de forma implícita, sendo considerado necessário para que efetuem as abordagens integrando disciplinas do curso e permitindo um melhor entendimento dos alunos.

A transposição didática realizada pelas entrevistadas parte do conhecimento da prática dos serviços de informação, fundamentada na teoria adquirida no curso de graduação e ampliada por outros cursos. O conhecimento da teoria da Biblioteconomia é aprofundado e atualizado no momento em que o Bibliotecário inicia a sua atividade didática.

A prática em serviços de informação possibilita a percepção das especificidades da profissão, dos serviços e inclusive do conhecimento e uso do instrumental, fornecendo a essas docentes elementos para sistematizar os conteúdos dos programas de forma próxima à realidade e sem distorções.

Essas professoras têm formação em Biblioteconomia, o que lhes permite desenvoltura para focalizar os conteúdos, relacionando-os à prática dos serviços de informação e propondo uma variação de abordagens em sala de aula.

Entretanto, em algumas disciplinas, cujo conteúdo é centrado no instrumental, pode ocorrer um conservadorismo extremo no tratamento dado a eles pelo docente. Esse aspecto pode contribuir para que a transposição didática seja menos flexível e ajustada pelos professores que demonstram preocupação em atender a prescrições e às normas exigidas pelos sistemas de classificação e códigos de catalogação. Nessas disciplinas, além da explicação da estrutura do código de catalogação ou do sistema de classificação, suas origens e utilidades, o conteúdo é desenvolvido em exercícios pelos quais os alunos catalogam e classificam documentos utilizando o instrumental (Código de Catalogação, Classificação Decimal de Dewey ou Classificação Decimal Universal). Nessa circunstância, acontece, algumas vezes, que a professora se concentra nos detalhes do código ou da tabela e não trazer problemas do contexto e dessa forma o ensino ficar muito desligado da realidade.



A sua formação universitária e o contexto profissional impregnam de racionalidade técnica a transposição didática realizada por essas professoras, o que influencia os enfoques dos conteúdos como valores absolutos, apresentando uma noção de rigidez. Essa racionalidade técnica choca-se com a incerteza da sala de aula e leva as professoras a concluir que os problemas surgidos, inclusive os relacionados a abordagens, seriam solucionados pelo conhecimento da teoria pedagógica.

O conhecimento pedagógico de algumas das entrevistadas é adquirido na prática da docência, pela troca com os colegas e pela experiência como alunas não somente na graduação, mas também em cursos variados que fazem ao longo de sua trajetória profissional. Daí os modelos de abordagens variadas empregadas e a seleção adequada de recursos didáticos.

Os cursos de pós-graduação, conforme depoimentos dessas professoras, fornecem formalmente conhecimento pedagógico que contribui para aumentar a capacidade de reflexão trazendo, conseqüentemente, melhoria na prática pedagógica.

As fontes de conhecimento utilizadas por essas docentes incluindo a formação profissional, a literatura especializada em Biblioteconomia e o contexto profissional vêm reforçar o perfil de especialista do professor, atendendo a uma exigência social.

Os serviços de informação têm grande importância no momento em que as docentes efetuam os relacionamentos dos conteúdos com a realidade, seja pelos exemplos, seja pelo uso de visitas para os alunos elaborarem observações sobre a prática profissional. Nesse contexto é que as professoras obtêm atualização do conhecimento de serviços, produtos e domínio do instrumental, além de obrigar o contato com a teoria da Biblioteconomia.

Além disso, o tratamento dos conteúdos tem influência do conhecimento adquirido no contexto docente. Ao se referirem ao conhecimento construído na prática, as docentes apontam o *conhecimento do aluno, o autoconhecimento e o conhecimento da administração das aulas* que são também aspectos a serem pensados quando se faz a transposição didática, representando fatores que influem na dinâmica de sala de aula.

Mesmo trabalhando em uma área técnica com muitos conteúdos centrados na prática de processos, aflora a questão do entendimento dos sentimentos e da boa interação em sala de aula, impulsionando o desenvolvimento dos conteúdos de modo a torná-los mais significativos aos alunos.

Percebi uma preocupação das professoras em diversificar os procedimentos, para tornar as dinâmicas das aulas mais atraentes para os alunos, no intuito de facilitar a sua aprendizagem.



Sendo o ensino de Biblioteconomia uma prática social, a transposição didática dos conteúdos se fundamenta na realização de processos técnicos relacionados à organização da informação.

No momento atual, na fase de implantação de um novo currículo para o Curso de Biblioteconomia, junto com a proposta de alteração dos conteúdos pretende-se também avaliar a forma de trabalhar com os alunos no intuito de contribuir para a formação um novo Bibliotecário.

Na implementação desse novo currículo, está prevista a existência de grupos de estudo por matérias e dentro desses poderá haver uma discussão, partindo dos resultados apontados nesta pesquisa. Os aspectos relacionados à transposição didática dos professoras de Biblioteconomia poderão ser focalizados e discutidos pelo corpo docente.

Entre as questões destacadas nesta pesquisa incluem alguns tópicos para a discussão entre as professoras do Curso:

- a influência do contexto profissional na transposição didática do professor;
- o perfil técnico do professor dessa área; aspectos positivos e negativos;
- a necessidade de contextualizar os conteúdos, evitando o perigo de o docente se concentrar em detalhes de códigos e normas e perder a noção do vínculo com a realidade.

Sugiro ainda, com base nas falas das entrevistadas que apontam essa necessidade, a realização de cursos específicos sobre conteúdos didático- pedagógicos que influem mais diretamente na prática da docência nos cursos de Biblioteconomia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ASHCROFT, K. GRIFFITHS, M. Reflective teacher's and reflective 'university' school experience and initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching, Oxonshire*, v.15, n.1, p.35-63, 1998.
- 2 BERTRAND, Y. YALOUS, P. Paradégnas educacionais: escola e sociedades. - Lódes, Instituto Piaget, 1994. (Horizontes Pedagógicos, 17).
- 3 BUTER, P. Introdução à Gênese de Bibliotecárias. Rio de Janeiro, Lódes, 1977.
- 4 CANDAU, Vera Maria. Educação social e cultura. *Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro*, v.22, n.125, p.23-29, jul. feço. 1999.
- 5 CHATEL, E. Transformation des savoirs et savoirs académiques et sociaux. *Revue Française de Pédagogie, Paris*, v.112, 1995.
- 6 CHEVALERD, Y. La Transposition didactique. - Grenada, La Pensée Sauvage, 1985.
- 7 ELBAZ, F. Teacher thinking: a study of practical knowledge. - London, Croom Helm, 1983.
- 8 FORQUAN, J. G. Escola e cultura. - Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- 9 FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Trad. São Paulo Paz e Terra, 1997.
- 10 GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. - Porto Alegre, Artmed, 1995.
- 11 GIMENO SACRISTÁN, J. Docência y cultura: reflexões y modelos educativos. Buenos Aires, Instituto de Estudos y Acción Social, 1997.
- 12 GIMENO SACRISTÁN, J., PEREZ GÓMEZ, A. Compreensão e transformação do ensino. - 2.ed. - Porto Alegre, 1995.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ASHCROFT, K.; GRIFFITHS, M. Reflective teacher's and reflective tutors: school experience and initial teacher education course. **Journal of Education for Teaching**, Oxfordshire, v.15, n.1, p.35-63, 1989.
- 2 BERTRAND, Y.; VALOIS, P. **Paradigmas educacionais: escola e sociedades**. Lisboa, Instituto Piaget, 1994. (Horizontes Pedagógicos, 17).
- 3 BUTLER, P. **Introdução à Ciência da Biblioteconomia**. Rio de Janeiro, Lidor, 1977.
- 4 CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.22, n.125, p.23-28, jul./ago. 1995.
- 5 CHATEL, E. Transformation des savoirs en sciences économiques et sociales. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v.112, 1995.
- 6 CHEVALLARD, Y. **La Transposition didactique**. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.
- 7 ELBAZ, F. **Theacher thinking: a study of practical knowledge**. Londres, Croom Helm, 1983.
- 8 FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- 9 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- 10 GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- 11 GIMENO SACRISTÁN, J. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Accion Social, 1997.
- 12 GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre, 1998.



- 13 GIROUX, H: A. **Os Professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- 14 GRILLO, M. Dimensão social de ensino: interação na sala de aula. In: SANT'ANNA, Flávia et alii. **Dimensões Básicas do Ensino**. 3.ed. Porto Alegre, Sagra, 1986. p.89-114.
- 15 GRILLO, M. C. Interação professor-aluno: social e o individual. In: ENRICONE; D.; GRILLO, M.; HERNANDEZ, Ivane Calvo. **Ensino: revisão crítica**. Porto Alegre, Sagra, 1988. p.79-85.
- 16 GRILLO, M. C. Participação: uma aprendizagem intransferível. In: SOUZA, V. B. de A. . **Participação e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996. p.117-128.
- 17 GRILLO, M. C. (Coord.). **Transposição didática: uma prática reflexiva**. Porto Alegre, PUCRS. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.
- 18 GRILLO, M. C. (Coord.). Transposição didática: uma prática reflexiva. **Educação**, Porto Alegre, v.21, n.37, p.33-50, mar. 1999.
- 19 GUINCHAT, Claire; MENOUE, Michel; BLANQUET, Marie-France. **Introdução às ciências e técnicas de Informação e Documentação**. 2.ed. Brasília, IBICT, 1994.
- 20 HALTÉ, J. F. Savoir écrire; savoir faire. **Pratiques**, Metz, n.61, 1989.
- 21 LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da Ciência. **Química Nova**, São Paulo, v.20, n.5, p.563-568, 1997.
- 22 MARCELO GARCIA, C. A. A Formação de professores, novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- 23 MARTINAND, J. L. **Connaitre et transformer**. s. l., Peter Lang, 1986.
- 24 MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, mar. 1999.
- 25 NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.



- 26 PASQUARELLI, Maria Luiza Rego. **Procedimentos para busca e uso da informação**: capacitação do aluno de graduação. Brasília, Thesaurus, 1996.
- 27 PAULA, C. N.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- 28 PÉREZ GOMEZ, Angel. O Pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- 29 PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).
- 30 PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- 31 POPKEWITZ, T. The Social Context of Schooling, Change and Educational Research. In: TAYLOR, P. (Ed.) **Recent Developments in Curriculum Studies**. Windor, NFER-Nelson, 1986. p.205-232.
- 32 PORLÁN, R. **Constructivismo y escuela**; hacia um modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigacion. Sevilla, Diada, 1998.
- 31 PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El Conocimiento de los Profesores**. Sevilla, Diada, 1998. (Colección Investigacion y Enseñanza. Serie Fundamentos, 9)
- 34 QUINTANA CABANAS, J. M. **Teoria de la educacion**: concepcion antimónica de la Educacion. Madrid, Dykinson, 1988.
- 35 SANTOS, J. P. **A prática pedagógica e o docente de Biblioteconomia**. Porto Alegre, UFRGS/FABICO, 1997. (Palestra proferida na Sessão de Abertura do VI Encontro de Escolas de Biblioteconomia da Região Sul do Brasil, SC, 12 a 14 de junho de 1997).
- 36 SANTOS, L. L. de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas, SP, Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).
- 37 SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas, Autores Associados, 1994. (Coleção Educação Contemporânea).

- 38 SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid, Paidós, 1992.
- 39 SHULMANN, L. S. Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Washington, v.15, n.2, p.4-14, 1986.
- 40 SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta da ANDES**; Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira. Brasília, 1996. (Série Cadernos Andes, 2).
- 41 THOMPSON, J. **A History of the Principles of Librarianship**. London, Clive Bingley; Hamden, Conn., Linnet Books, 1977.
- 42 VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo, Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos Libertad, v.1).
- 43 ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto, Porto Editora, 1994.
- 44 ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.